Ministère
de l'Éducation
de la Saskatchewan

Évaluation de l'élève:
manuel de l'enseignant

Papier recyclé

janvier 1993

103-07478/

Évaluation de l'élève:
manuel de l'enseignant

Ministère
de l'Éducation
de la Saskatchewan

janvier 1993

Table des matières

Remerciements iii

Introduction 1
Historique 1

Chapitre 1

Examen des pratiques d'évaluation 4
Introduction 4
Inventaire sommaire d'évaluation de l'élève 4
Feuille de travail A: Regroupement des activités d'enseignement ou d'évaluation des élèves 4
Feuille de travail B: Méthodes d'évaluation courantes 6
Feuille de travail C: Buts visés par la méthode d'évaluation de l'élève 10
Feuille de travail D: Utilisation optimale des méthodes d'évaluation 13
Élargissement du processus 15

Chapitre 2

Élaboration d'un programme renforcé d'évaluation des élèves 18
Introduction 18
Évaluation des objectifs relatifs aux habiletés et aux démarches 18
Apprentissages essentiels communs 19
La dimension adaptation (ou pédagogie différenciée) 19
Équité et impartialité 23
Préjugés 23
Déterminer l'intention des objectifs spécifiques 24
Rapports entre objectifs spécifiques et stratégies d'enseignement et méthodes d'évaluation 24
Application à un programme d'études en Saskatchewan 26
Revoir les objectifs du cours 34
Feuille de travail E: L'évaluation de l'élève et les objectifs du cours 34
Pourquoi évaluer les élèves 36
Utilisation optimale des méthodes 37
Ajout d'autres méthodes à votre programme d'évaluation 39
Collecte et utilisation des données 40
Feuille de travail F: Pondération des méthodes d'évaluation 40
Préparation de documents sur l'évaluation à l'intention des élèves et des parents 40
Feuille de travail G: Réflexion sur les méthodes d'évaluation 42

Chapitre 3

Le travail en coopération 45
Introduction 45
Intégration de votre stratégie à celle de vos collègues 45
Préparation de la première rencontre 46
Rencontre avec les collègues 46
Élaboration d'une politique scolaire d'évaluation 47
Conclusion 49

Chapitre 4

Méthodes d'évaluation spécifiques 50
Introduction 50
Organisation des définitions des méthodes 50
Méthodes d'organisation 51
- Postes de travail/Postes d'épreuves 52
- Évaluation individuelle 54
- Évaluation de groupe 55
- Contrats 57
- Auto-évaluation/co-évaluation 65
- Dossiers de l'élève 81

Méthodes de consignation de données 85
- Fiches anecdotiques 86
- Grilles d'observation 98
- Échelles d'appréciation 116
- Une variante: l'échelle d'appréciation holistique 127

Activités continues de l'élève 131
- Travaux écrits 132
- Présentations 136
- Évaluation de la performance 137
- Devoirs 138

Types de tests et examens 139
- La conception de tests de qualité 139
- Évaluation de l'instrument de mesure 141
- Tests oraux 143
- Tests de performance 144
- Items à réponse élaborée 145
- Items à réponse courte 147
- Items de type appariement 148
- Items à choix multiples 149
- Items de type vrai ou faux 150

Conseils pour une bonne gestion de son temps 152

Conclusion 154

Bibliographie 155
Manuels de mesure offrant des méthodes spécifiques 155
Manuels traitant des questions de concept et de recherche 155
Articles de revues spécialisées et communications 156
Publications du ministère de l'Éducation de la Saskatchewan 157

Lectures suggérées 157

Enregistrement vidéo 158

Pour en savoir plus 159

Lexique 160

Glossaire français-anglais 166

Glossaire anglais-français 169

Remerciements

Nous remercions les membres du Comité consultatif sur l'évaluation des élèves et des programmes qui ont participé à la révision des versions provisoires de ce document.

Wayne Back
Directeur de l'éducation
Commission scolaire de Canora no. 37
Canora (Saskatchewan)

Doreen Bardsley
Conseillère en programmes
Commission scolaire d'Estevan no. 95
Estevan (Saskatchewan)

Barry Bashutski
Directeur
Enseignement et recherche
SSTA
Association des commissaires de la Saskatchewan
Regina (Saskatchewan)

Margaret Delainey
Adjointe exécutive (STF)
Fédération des enseignants et enseignantes de la Saskatchewan
Saskatoon (Saskatchewan)

Louisa Kozey, Ph.D.
Professeure agrégée
Programmes et enseignement
Faculté d'éducation
Université de Regina
Regina (Saskatchewan)

Linda Pelly-Landrie
Présidente
Centre culturel indien de la Saskatchewan
Saskatoon (Saskatchewan)

Alan Ryan, Ph.D.
Professeur
Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation
Université de la Saskatchewan
Saskatoon (Saskatchewan)

Merylyn Vann
Surintendante
Commission scolaire de Saskatoon no. 13
Saskatoon (Saskatchewan)

Nous adressons nos remerciements tout particuliers aux enseignants et enseignantes qui ont participé à la mise à l'essai de ce document. Nous remercions tout particulièrement les enseignants et enseignantes, les directeurs et directrices et les représentants des établissements suivants:

- École secondaire polyvalente de Tisdale
- Enseignants et enseignantes mettant à l'essai le programme d'études de mathématiques pour l'élémentaire
- Commission scolaire de Wood River no. 70
- Commission scolaire de Radville no. 76
- Commission scolaire catholique de Regina no. 81

Nous exprimons toute notre gratitude aux personnes suivantes, qui ont fait partie du comité externe de révision de ce document:

- Tom Hengen
  Surintendant de l'enseignement
  Commission scolaire de Saskatoon no. 41
- Eugene Hodgson
  Directeur de l'éducation
  Commission scolaire de Thunder Creek no. 78
- Stuart Keyes
  Directeur adjoint
  Commission scolaire de Shaunavon no. 71
- Joanne McCabe
  Directrice adjointe
  Commission scolaire de Rosetown no. 43
- Michael McLeod
  Directeur de l'éducation
  Commission scolaire de Saskatchewan Valley no. 49
- Vance Mokelky
  Surintendant de l'enseignement
  Commission scolaire de Turtleford no. 45
- Lynne Saas
  Directrice de l'éducation
  Commission scolaire de qu'Appelle Valley

Remerciement spécial

Nous sommes infiniment redevables au professeur Alan Ryan, de l'Université de la Saskatchewan, à qui le SIDRU a confié la rédaction de la majeure partie du présent document.

Ce document est conforme à la politique de rédaction non sexiste adoptée par le ministère de l'Éducation: le masculin et le féminin y sont utilisés en alternance d'une section à l'autre.

Introduction

Vous ne serez pas étonnés d'apprendre que l'évaluation des élèves fait partie intégrante de l'enseignement. En effet, comme enseignant et enseignante, vous procédez pratiquement tous les jours à une forme quelconque d'évaluation. Vous maîtrisez donc fort probablement les méthodes qui vous permettent de recueillir divers types de renseignements sur vos élèves et de rendre compte des résultats de ces évaluations tant aux élèves qu'à leurs parents et aux autres enseignants. Pourquoi alors le présent manuel sur l'évaluation de l'élève? Voici quelques raisons.

- Dans son rapport intitulé *Evaluation in Education*, le Comité consultatif du ministre sur l'évaluation et le contrôle recommandait d'offrir aux enseignants et enseignantes une formation continue et des occasions favorisant leur perfectionnement professionnel, afin de mieux les aider dans leur démarche d'évaluation des progrès des élèves et de dépistage de leurs besoins spécifiques (p. 12). Dans son plan d'action, le Comité recommandait que le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan révise le manuel portant sur l'évaluation de l'élève et qu'il en intègre l'utilisation dans les activités de perfectionnement (p. 12).
- L'introduction des apprentissages essentiels communs et leur incorporation dans les nouveaux programmes d'études a exigé des enseignants et enseignantes qu'ils aient recours à une plus grande variété de stratégies. Le savoir-faire — les démarches et attitudes nécessaires pour apprendre à apprendre — fait davantage partie de ce que nous voulons que nos élèves acquièrent. Une vaste gamme de méthodes destinées à évaluer l'élève fait désormais partie intégrante de ces nouvelles stratégies pour aider à évaluer ces formes de connaissances. En effet, certaines des méthodes traditionnelles ne conviennent tout simplement plus aux situations nouvelles que nous connaissons.
- Au sein du ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, deux secteurs sont chargés de veiller à ce que l'évaluation de l'élève soit menée à bien. Le Secteur de l'évaluation et des dossiers scolaires s'efforce d'améliorer les compétences des enseignants et enseignantes dans le domaine de l'évaluation de l'élève. Il collabore en outre avec le Secteur de l'élaboration des programmes d'études pour fournir aux enseignants et enseignantes, au moment de la publication des nouveaux programmes, des stratégies d'évaluation propres à chaque matière. Le présent manuel, ainsi que les activités de perfectionnement qui l'accompagnent portent essentiellement sur les questions qui touchent l'évaluation de l'élève et qui vont au-delà des préoccupations d'une matière en particulier.
- On demande de plus en plus aux enseignants et enseignantes de rendre compte de leurs démarches aux élèves, à leurs parents et au grand public. Un programme d'évaluation bien conçu doit par conséquent les aider à faire face à ce type d'exigence.
- Dans la vie d'un enseignant, l'évaluation de l'élève est un processus qui fait intervenir au plus haut niveau le jugement et l'expérience professionnels. De fait, les enjeux sont extrêmement importants car les décisions de l'enseignant affectent la vie de l'élève. L'amélioration de ses méthodes d'évaluation contribue donc à l'amélioration de son professionnalisme.

Historique

Ce manuel a été conçu par le Secteur de l'évaluation et des dossiers scolaires du ministère de l'Éducation de la Saskatchewan avec la collaboration d'un comité consultatif conjoint représentant la Fédération des enseignants et des enseignantes de la Saskatchewan (STF), l'Association des commissaires de la Saskatchewan (SSTA), la Ligue des administrateurs, directeurs et surintendants de l'éducation, le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, l'Université de la Saskatchewan et l'Université de Regina. Au stade de l'évaluation des besoins, les réactions de divers groupes d'enseignants ont contribué à définir le cadre général du manuel. Ses principes généraux cadrent avec les principes directeurs de l'évaluation de l'élève à partir de l'ouvrage intitulé *Evaluation in Education*.

L'essence même de ces principes directeurs est que l'évaluation de l'élève doit faire partie intégrante d'une bonne pratique de l'enseignement. Il s'agit d'un processus continu et complet qui demande une planification soigneuse et une implantation systématique. L'évaluation passe pour une composante cruciale qui influe sur les décisions de l'enseignant et oriente l'apprentissage des élèves.

Les principes directeurs de l'évaluation de l'élève qui sont énoncés ci-après sont développés dans les diverses sections de ce document.

- L'évaluation doit faire partie intégrante de la démarche d'enseignement et d'apprentissage.
- L'évaluation doit être une activité planifiée et continue.
- L'évaluation doit cadrer avec les résultats prévus du programme d'études.
- L'évaluation doit aider l'enseignant ou l'enseignante à répondre aux besoins des élèves et à leur dispenser des programmes répondant à ces besoins.
- L'évaluation ne doit pas s'appuyer uniquement sur la mesure, mais également sur l'interprétation et le jugement.
- L'évaluation doit tenir compte des différences socio-démographiques comme la culture, le sexe et l'emplacement géographique.
- L'évaluation doit s'appuyer sur une diversité d'indicateurs qui doivent pouvoir être évalués par rapport à des normes ou des critères donnés, ou les performances antérieures de l'élève.
- L'évaluation doit s'appuyer sur les techniques de l'évaluation formative, diagnostique et sommative.
- L'évaluation doit fournir des données dans le domaine cognitif, dans le domaine affectif et dans le domaine psychomoteur.
- L'évaluation doit respecter et sauvegarder l'anonymat des élèves.
- L'évaluation doit être juste et équitable et permettre à tous les élèves de démontrer l'étendue de leurs connaissances, habiletés et capacités.
- L'évaluation doit fournir une rétroaction positive aux élèves.
- L'évaluation doit permettre aux élèves d'appliquer leurs connaissances au vécu.
- L'évaluation doit inciter à la participation active et à l'auto-évaluation de l'élève, et favoriser l'éducation permanente.
- L'évaluation doit permettre à l'élève de se perfectionner et de s'améliorer.
- Il appartient à l'enseignant de faire connaître à l'avance son plan d'évaluation global. Ce plan doit permettre aux élèves de connaître les objectifs du programme et les modalités qui serviront à évaluer leurs résultats par rapport aux objectifs fixés.
- Les résultats de l'évaluation doivent être régulièrement communiqués aux parents/tuteurs et aux élèves de façon utile.

Durant la conception et la mise à l'essai du manuel, le rédacteur, le comité consultatif sur l'évaluation des élèves et des programmes, ainsi que le personnel du Secteur de l'évaluation ont travaillé de très près avec le Secteur de l'élaboration des programmes d'études du ministère de l'Éducation de la Saskatchewan pour que le manuel cadre le mieux possible avec les programmes en cours d'élaboration. Un important programme de mise à l'essai a contribué à raffiner le contenu du manuel.

Portée du manuel

Le terme «évaluation» revêt quantité de significations pour les enseignants et enseignantes. Dans ce manuel, nous insistons sur les activités que vous devez accomplir pour être en mesure de porter un jugement professionnel sur les résultats de vos élèves. Il s'agit d'un objectif normal des documents sur l'évaluation des élèves. Il n'en demeure pas moins qu'il importe d'en délimiter le cadre. Pourquoi? Dans certains cas, l'expression «évaluation de l'élève» en est venue à porter sur des questions qui passent généralement pour faire partie des méthodes d'enseignement. L'évolution d'un enseignement axé sur l'enseignant à un enseignement plus axé sur l'élève a fait qu'on place plus l'accent sur la réflexion et l'auto-évaluation des élèves, de sorte qu'ils prennent plus le contrôle de leur apprentissage. Même si ces paramètres élargis de la notion d'évaluation sont abordés dans ce manuel, vous avez tout intérêt à vous inspirer des techniques décrites dans le programme d'études qui convient pour inciter vos élèves à privilégier l'apprentissage autonome et l'éducation permanente.

Utilisation du manuel

Le corps du texte se divise en quatre chapitres.

Les trois premiers chapitres du manuel proposent un plan d'action qui pourra vous servir à raffiner votre propre programme d'évaluation de l'élève. Ces trois chapitres partent du principe qu'un programme d'évaluation de l'élève consiste essentiellement à prendre des décisions sur ce que l'on entend faire et sur la façon de procéder. Certes, vous prenez déjà de telles décisions, mais cette section vous permettra d'expliciter et de systématiser vos décisions.

Le chapitre 1 vous propose d'examiner vos pratiques d'évaluation actuelles. Le chapitre 2 expose une

démarche pour vous aider à déterminer s'il convient de modifier vos méthodes d'évaluation à la lumière de ce que vous avez découvert au chapitre 1. Le chapitre 3 situe la préparation de votre programme d'évaluation dans le cadre de l'école et fait valoir la collaboration qui va s'instaurer entre collègues. Tout au long de ces chapitres, il y a certains stades où vous aurez à prendre des décisions sur la façon dont vous exercez votre profession. Ces sections figurent en caractères gras ou dans des cases ombrées.

Le chapitre 4 précise les façons de s'y prendre pour élaborer et utiliser divers instruments de mesure. Certaines sont de nature assez courantes mais d'autres vous sans doute moins familières. Aucune n'est particulièrement difficile à élaborer ou à utiliser, mais toutes exigent que vous fassiez preuve de jugement professionnel pour faire cadrer ces techniques avec votre programme d'évaluation global.

Tout au long du chapitre 4, divers exemples d'instruments vous sont proposés. Vous pouvez les utiliser tels quels ou les adapter à vos propres besoins.

Utilisation du manuel

Ce manuel a été conçu pour être utilisé de différentes façons.

- **Comme instrument de travail en atelier.** Si vous participez à une séance de perfectionnement sur l'évaluation, vous pouvez travailler les activités proposées dans le manuel avec l'aide d'un facilitateur.
- **Comme guide d'élaboration d'une politique scolaire sur l'évaluation.** Nombre des activités que contient ce manuel se prêtent à des situations collectives, comme l'élaboration de politiques d'évaluation à l'échelle du ministère, de l'école ou de la commission scolaire.
- **Comme outil d'apprentissage.** Vous pouvez vous servir du manuel de façon méthodique en prenant vos propres décisions de planification sur la façon d'évaluer les élèves.

Chapitre 1
Examen des pratiques d'évaluation

Introduction

Ce chapitre devrait vous aider à exprimer plus clairement la façon dont vous évaluez actuellement vos élèves et les raisons pour lesquelles vous procédez ainsi, en vous fournissant un point de repère pour la planification de vos activités futures. C'est un peu comme si vous alliez voir pour la première fois un conseiller financier. La première chose que le conseiller vous demandera de faire est de dresser la liste de tous vos éléments d'actif et de passif pour vous aider à déterminer ce qu'il convient de faire pour atteindre vos objectifs financiers. Le conseiller sait également que le fait même de vous demander d'édifier un tableau organisé de votre situation vous indiquera souvent le train de mesures à prendre sans qu'il ait lui-même à intervenir. Certes, il reste là, prêt à vous aider à ne pas vous écarter de la trajectoire que vous vous êtes fixée.

En même temps, il profitera de cette première visite pour vous donner la définition de certains termes et concepts techniques courants dans le monde de la planification financière. Ces termes vous permettront de mieux comprendre la langue et le mode de pensée du monde de la finance. Par analogie, voici donc les objectifs de ce chapitre.

- Vous permettre de dresser un inventaire de vos méthodes d'évaluation actuelles.
- Vous présenter ou vous rappeler quelques notions clés du domaine de l'évaluation afin de vous aider à mieux comprendre les activités qui suivent.

Inventaire sommaire d'évaluation de l'élève

Les diverses activités de ce chapitre obligent à répondre à l'inventaire sommaire d'évaluation de l'élève que l'on trouve aux pages 16 et 17, lequel ne tiendra pas seulement lieu de registre des instruments de mesure que vous avez utilisés jusqu'ici, mais également de cadre de planification. Les renseignements demandés dans chaque section devront figurer sur la feuille de travail respective et être résumés sur l'inventaire sommaire. Par exemple, la feuille de travail B à la page 9 vous permet d'obtenir des renseignements que vous pouvez ensuite résumer sur l'inventaire sommaire. Peut-être vous sera-t-il possible de résumer les renseignements pour une ou plusieurs des sections de l'inventaire sans recourir à la feuille de travail spécifique. Dans ce cas, laissez de côté la feuille de travail de cette case particulière et travaillez directement sur la feuille d'inventaire sommaire.

Feuille de travail A: Regroupement des activités d'enseignement ou d'évaluation des élèves

Passez à la feuille de travail A de la page suivante. Tenez compte des groupements d'enseignement ou des groupements d'évaluation des élèves qui entrent dans votre charge d'enseignement actuelle.

Voici un exemple qu'on peut appliquer au niveau secondaire. Si vous enseignez à deux classes de 10e en français, à une classe de 9e en français et à une classe de 9e en hygiène, puisque le cours d'hygiène est très différent des cours de français, il se peut que vous décidiez de former deux groupes: tous les élèves du cours de français (un groupe) et les élèves du cours d'hygiène (l'autre groupe). Vous pouvez également décider de considérer les élèves de 10e d'une part et ceux de 9e d'autre part. Dans ce cas, les groupes d'enseignement et d'évaluation seront les élèves de 10e en français (un groupe) et les élèves de 9e en français et en hygiène (l'autre groupe).

Si vous enseignez la plupart des matières à une seule classe, comme c'est fréquemment le cas à l'élémentaire, différents paramètres peuvent décider de vos groupements d'évaluation. Compte tenu de l'analogie des méthodes d'enseignement que vous employez, peut-être déciderez-vous de recourir à des méthodes d'évaluation semblables pour suivre les progrès des élèves dans toutes les matières.

Vous constaterez que la connaissance approfondie que vous avez de vos tâches d'enseignement autorise des groupements très simples au niveau de l'enseignement ou de l'évaluation. Tentez l'expérience dès maintenant en vous inspirant des directives détaillées ci-dessous.

Feuille de travail A
Regroupement des activités d'enseignement ou d'évaluation des élèves

Description du groupe	Similitudes des stratégies d'enseignement ou méthodes d'évaluation des élèves qui m'ont incité à les regrouper ensemble:
Groupe no. 1	Nom facile à retenir pour identifier ce groupe:
Groupe no. 2	Nom facile à retenir pour identifier ce groupe:
Groupe no. 3	Nom facile à retenir pour identifier ce groupe:
Groupe no. 4	Nom facile à retenir pour identifier ce groupe:

Déterminez quels groupes correspondent à votre tâche d'enseignement spécifique.

Attribuez à chacun un nom facile à retenir.

Inscrivez ces noms sur la feuille de travail A.

Photocopiez suffisamment d'exemplaires des inventaires sommaires et des feuilles de travail B, C et D pour en avoir un par groupe.

Inscrivez le nom de chaque groupe sur ces feuilles de planification.

Toutes les étapes qui suivent doivent être accomplies pour chaque groupe d'évaluation.

Feuille de travail B: Méthodes d'évaluation courantes

Avant de considérer le contenu de cette feuille il faut vous familiariser avec la démarche d'évaluation pédagogique.

La démarche d'évaluation pédagogique

L'évaluation pédagogique dans le sens général est une démarche systématique visant à déterminer le niveau atteint par un élève dans son apprentissage par rapport à une norme, comme les objectifs du cours ou la performance moyenne des élèves d'un groupe.

Selon le schéma suivant cette démarche s'effectue en deux étapes — la mesure et l'évaluation.

La mesure

Cette étape inclut la collecte, l'organisation et l'interprétation des données pertinentes.

- **La collecte des données**
  La collecte des résultats ou des notes se fait avec des instruments de mesure comme le test oral ou écrit, le test de performance ou la grille d'observation.
- **L'organisation des données**
  Cette partie consiste à organiser et analyser les données pour faciliter leur interprétation. On tient compte des critères quantitatifs des résultats (les notes, les chiffres) et des critères qualitatifs des résultats (l'attitude, la coopération, le respect des règles).
- **L'interprétation des données**
  Cette partie consiste à comparer les données recueillies à un point de référence choisi.

  Il y a trois interprétations possibles: normative, critériée et par rapport à une performance antérieure de l'élève. (voir page 7 pour une explication détaillée)

L'évaluation

Cette étape comprend le jugement et la décision.

- **Le jugement**
  Cette partie de la démarche d'évaluation pédagogique consiste à examiner soigneusement les données recueillies par le biais des instruments de mesure en tenant compte des considérations pertinentes (la situation particulière de l'élève, le programme d'études, le moment de l'année, la variété des ressources, etc.) pour se faire une opinion sur la progression ou le niveau de réalisation des apprentissages de l'élève.
- **La décision**
  Cette partie de la démarche d'évaluation pédagogique consiste, tout d'abord, à considérer les actions possibles, puis à choisir l'action qui correspond le mieux au jugement prononcé.

Des exemples d'actions à considérer en prenant une décision:

- les ressources imprimées, non imprimées et humaines: utiliser ou non tel livre, telle série de photos ou de fiches; demander l'aide de la bibliothécaire, collaborer avec d'autres collègues en équipe, etc.;
- les méthodes et les techniques d'enseignement: utiliser la présentation, la démonstration, l'apprentissage coopératif, la discussion, le questionnement, etc.;
- l'organisation du temps et l'aménagement de l'environnement: réserver un cours par jour au projet coopératif, changer le placement des pupitres, etc.;
- le cheminement scolaire: mettre en place des leçons de rattrapage, des activités d'enrichissement, sélectionner tel élève pour un programme donné, etc.

Interprétation des données

Une personne pèse 60 kg. C'est une mesure quantitative qui est facile à vérifier avec une certaine précision. Pourtant, pour pouvoir porter un jugement de la valeur d'un tel poids (s'il est «bon» ou «mauvais» de peser 60 kg) il faut d'abord le comparer par rapport à un point de référence, à un standard. En effet, il y a trois interprétations à considérer:

- **Interprétation normative**. Ici, on compare les données recueillies à des données analogues recueillies auprès de nombreuses personnes se trouvant dans une situation comparable. Si le recensement révèle que la plupart des autres personnes de même sexe, de même taille et de même type ont des poids qui varient entre 50 et 53 kilos, on peut alors porter un jugement et dire que dans un sens, le fait de peser 60 kilos n'est «pas bon». L'évaluation tient ici au contexte. En effet, dans les sociétés occidentales, quand il est question de poids, «bon» se rapporte en général à ce qui se situe dans la moyenne ou au-dessous. Dans d'autres cultures cependant, l'évaluation est tout à fait différente. Ainsi, dans les îles Tonga, peser plus que la moyenne révèle qu'on est un personnage de haut rang.
- **Interprétation critériée**. Ici, la mesure est comparée à une norme absolue, le critère. Le critère peut être arbitrairement déterminé, mais il s'appuie la plupart du temps sur une certaine logique. Supposons que seules les personnes de 55 kilos ou moins puissent participer au programme de navette spatiale. C'est là un critère qui a été déterminé en fonction des contraintes qu'imposent les moteurs de la fusée: ils régissent le poids total qui peut être mis en orbite. Dans ce cas, une personne pesant 60 kilos ne satisfait pas à ce critère.
- **Interprétation par rapport à une performance antérieure de l'élève**. On peut être soi-même son propre point de référence. Ici, on compare chez une même personne sa performance actuelle à sa performance antérieure. Prenons le cas de quelqu'un qui pesait 90 kilos il y a un an, avant d'entreprendre un régime. Son poids actuel de 60 kilos est donc considéré comme une amélioration majeure, même s'il se situe au-dessus de la normale et qu'il constitue un obstacle à une carrière d'astronaute.

Un point de plus sur les normes

Ce n'est pas parce que ces trois points de référence ont été traités séparément que, dans la vie de tous les jours, ils ne peuvent pas tous intervenir dans une décision d'évaluation. Si un médecin doit évaluer l'état de «santé» de notre personne de 60 kilos, il tiendra compte des trois types de référence, en fera le bilan à la lumière d'autres données d'ordre médical ou personnel touchant le patient et en arrivera à une évaluation professionnelle: «À titre de médecin traitant, voici mon évaluation professionnelle de votre état de santé. Après m'être fondé sur le poids moyen des personnes appartenant à votre type, et compte tenu des poids limites au-delà desquels risquent de se déclencher des affections comme le diabète ou des maladies cardio-vasculaires (qui sont liées à un excédent de poids), ainsi que des progrès que vous avez faits depuis que vous suivez un régime, je peux affirmer que vous êtes en excellente santé.»

À l'école, l'enseignante qui souhaite équilibrer les trois types de points de référence pour en arriver à une évaluation d'ensemble de l'élève doit faire preuve de jugement professionnel, notamment lorsqu'il n'y a pas convergence. Comment le petit Pierre réussit-il à l'école? Si l'on compare ses résultats de tests et d'examens à ceux de son groupe, il ne réussit pas très bien (interprétation normative). Mais il a réussi le test de compétence (interprétation critériée). Et les travaux qu'il fait en classe révèlent des progrès depuis le début de l'année (interprétation par rapport à une performance antérieure de l'élève). L'enseignante doit donc réunir ces trois constatations pour aboutir à un seul jugement. Pour y arriver, elle doit cependant aller plus loin et savoir pourquoi, d'abord, on lui a posé la question sur Pierre. Si c'est parce qu'on envisage de lui attribuer une bourse, l'interprétation normative est celle qui a le plus d'importance. Si c'est parce qu'on pense le faire passer dans la classe supérieure, c'est alors l'interprétation critériée qui a le plus d'importance. Si c'est parce qu'on veut informer ses parents de ce qu'il fait à l'école, surtout s'il est au primaire, c'est l'interprétation par rapport à une performance antérieure qui risque d'intéresser le plus ses parents.

Effectuer systématiquement ces démarches d'évaluation peut se révéler assez complexe. On peut cependant mettre à profit son expérience, les traditions de l'école, les attentes des parents ainsi que les politiques de l'école et de la commission scolaire. Au chapitre 3, vous verrez comment

élaborer une politique scolaire d'évaluation de l'élève.

En conclusion, l'évaluation commence avec la mesure — la collecte des données par le biais des instruments de mesure, l'organisation de ces données pour faciliter leur interprétation à la lumière des points de référence (interprétation normative, critériée ou par rapport à une performance antérieure). Ces interprétations servent ensuite à porter un jugement d'ensemble de la progression de l'élève et à la suite à prendre une décision pertinente. Le fait de décomposer en ses diverses étapes une démarche le plus souvent continue vous permettra de dresser un inventaire plus détaillé et de bâtir un programme d'évaluation plus complet.

Vous pouvez maintenant remplir la feuille de travail B pour le premier des groupes à évaluer. Pour vous aider, nous avons regroupé les méthodes en deux grandes catégories.

- **Activités continues de l'élève**
  Les méthodes d'évaluation de l'élève sont utilisées en cours d'apprentissage.
- **Tests et examens**
  Ces méthodes d'évaluation de l'élève sont utilisées au moment des tests ou des examens.

Pour chacune des méthodes que vous venez de cocher dans la feuille de travail B, indiquez maintenant comment vous les avez organisées et comment vous consignez les données que vous avez recueillies.

- **Méthodes d'organisation**
  Ces méthodes servent à organiser ou à donner les évaluations, qu'il s'agisse des activités continues de l'élève ou d'un examen ou d'un test.
- **Méthodes de consignation de données**
  Ces méthodes servent à consigner les données d'évaluation provenant des activités continues de l'élève ou tests ou examens.

Réfléchissez au groupement des élèves sous l'angle des méthodes d'évaluation figurant à la rubrique des activités continues de l'élève et à celle des tests et examens. Demandez-vous comment vous organisez ces méthodes et comment vous consignez les renseignements sur chaque élève (qui figurent toutes en haut de la feuille de travail). Cochez les cases qui conviennent pour décrire la façon dont vous vous servez des méthodes d'évaluation.

Pour vous en souvenir plus tard, notez aussi à quel moment de votre programme vous avez utilisé chaque méthode.

Par exemple, peut-être avez-vous indiqué «présentations» au nombre des méthodes que vous utilisez dans le cadre des activités continues de l'élève. Si vous faites faire ces présentations par vos élèves à titre individuel, vous cocherez à la rubrique Méthodes d'organisation la case «Évaluation individuelle» en haut de la feuille de travail. Si vous utilisez une échelle d'appréciation pour ces présentations afin de consigner vos observations et vos remarques, cochez «Échelles d'appréciation» de la feuille de travail.

Autre exemple: si vous enseignez les mathématiques à un groupe d'élèves de sixième année qui sont plutôt avancés dans l'étude de cette matière, peut-être examinerez-vous la liste des méthodes d'évaluation et vous rappellerez-vous que vous leur avez fait subir un test au début du trimestre consistant de questions appelant des réponses courtes ou des réponses élaborées et des questions de type test de performance pour mieux déterminer leur niveau de connaissances et savoir ce qu'ils étaient capables de faire. Vous leur avez fait subir ce test individuellement et, étant donné qu'il n'a été corrigé/évalué que par vous, il ne comporte pas à ce stade d'auto-évaluation ni de co-évaluation. L'analyse de leurs réponses aux questions à réponse élaborée s'est effectuée au moyen d'une grille d'observation et vous vous êtes servie d'une échelle d'appréciation pour le test de performance. Pour consigner cela sur la feuille de travail, vous devez cocher la case qui établit des renvois entre les questions à réponse courte et l'évaluation individuelle. Les items à réponse élaborée renvoient à la fois à l'évaluation individuelle et aux grilles d'observation. Pour les tests de performance, vous devez cocher les cases qui renvoient à l'évaluation individuelle et aux échelles d'appréciation. Dans la colonne à l'extrême droite, vous devez indiquer que les questions du test ont été utilisées au début du trimestre en mathématiques pour établir le niveau de base de connaissances et de compétences.

N'utilisez les colonnes que si vous utilisez la méthode à des fins d'évaluation. Vous utiliserez peut-être ces méthodes à d'autres fins, mais non pour l'évaluation des élèves. Par exemple, il se peut que vous utilisiez des questions pour soutenir l'intérêt des élèves, sans utiliser les réponses dans votre projet d'évaluation. Si vous n'êtes pas certaine

Feuilles de travail B
Méthodes d'évaluation courantes

Groupe d'élèves

_____

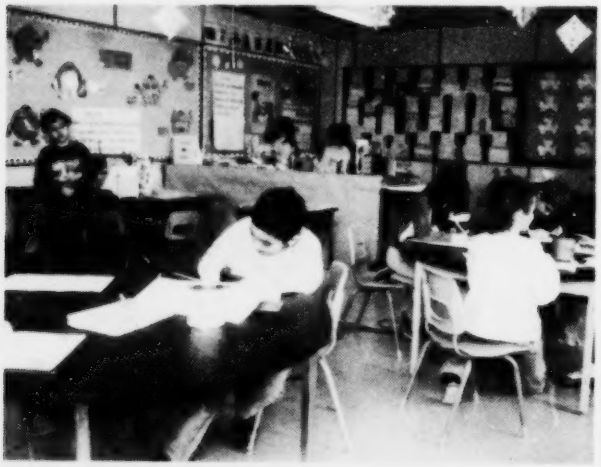
Numéro du groupe

_____

	Méthodes d'organisation:						**Méthode de consignation de données:**			
	Postes de travail/Postes d'épreuves	Évaluation individuelle	Évaluation de groupe	Contrats	Auto-évaluation/co-évaluation	Dossiers de l'élève	Fiches anecdotiques	Grilles d'observation	Échelles d'appréciation	**À quel moment de mon cours dois-je utiliser ces méthodes?**
Activités continues de l'élève:										
Travaux écrits										
Présentations										
Évaluation de la performance										
Devoirs										
Types de tests et examens:										
Tests oraux										
Tests de performance										
Items à réponse élaborée										
Items à réponse courte										
Items de type appariement										
Items à choix multiples										
Items de type vrai ou faux										

de ce que signifient une ou plusieurs des méthodes qui figurent sur la feuille de travail B, rendez-vous au chapitre 4 du manuel pour vous en assurer.

En parcourant des yeux votre feuille de travail B, vous aurez une rapide vue d'ensemble des types de méthode d'évaluation que vous utilisez, de la façon dont vous les utilisez et de la façon dont vous recueillez ou consignez les données d'évaluation. Transcrivez sur l'inventaire sommaire d'évaluation les renseignements consignés sur la feuille de travail B.



Feuille de travail C: Buts visés par la méthode d'évaluation de l'élève

Les expressions **«évaluation formative»** et **«évaluation sommative»** font partie du vocabulaire des éducateurs depuis que Michael Scriven, en 1967, les a employées pour la première fois. Leur sens a évolué depuis, mais dans le cadre du manuel, nous retiendrons leur sens original.

- **L'évaluation formative** est destinée à fournir à l'enseignante et à l'élève des renseignements sur les progrès de ce dernier, leur permettant alors de prendre des mesures correctives pour atteindre les résultats d'apprentissage visés.
- **L'évaluation sommative** est destinée à fournir à l'enseignante des renseignements devant lui servir à porter des jugements sur le rendement de l'élève.

Cette distinction ne tient compte d'aucune méthode d'évaluation ni du moment où elle a pu être utilisée. Par conséquent, les résultats d'un test peuvent servir aussi bien à une évaluation formative qu'à une évaluation sommative. Si le test ou l'unité n'est plus mentionné par la suite et que la note est tout simplement consignée, il s'agit d'une évaluation sommative. Si, à la correction du test, vous vous rendez compte que la plupart des élèves ont mal saisi une notion importante et que vous décidiez d'y revenir avant de passer à l'unité suivante, vous faites également une évaluation formative. À l'école, il y a très peu de cas d'évaluations qui soient purement formatives ou purement sommatives (d'habitude, les mêmes données servent dans les deux types d'évaluation). Pour bien faire la distinction, rappelez-vous l'exemple suivant que citait le célèbre évaluateur, Robert Stake:

> **«Un cuisinier qui goûte la soupe: caractère formatif. Un convive qui goûte la même soupe: caractère normatif.»**

Il y a un troisième type d'évaluation que nous pouvons ajouter ici: l'**évaluation diagnostique**. Un type courant d'évaluation diagnostique est utilisé au début d'une unité, d'un cours ou d'une leçon lorsque l'enseignante évalue le niveau de préparation des élèves pour ce qu'elle va leur enseigner. Il s'agit d'un bilan et d'une **évaluation pré-enseignement**. Vous recourez à cette forme d'évaluation lorsque vous décidez que vous avez besoin de renseignements sur un élève, une groupe d'élèves ou toute une classe **avant** de dispenser l'enseignement le plus efficace. Toute enseignante qui se respecte doit contrôler le niveau de connaissances et de compétences des apprenants avant d'entamer son enseignement.

Un autre type d'évaluation diagnostique est utilisé lorsqu'on a besoin de renseignements plus précis sur les besoins d'un élève en matière d'apprentissage. L'enseignante recueille alors des données pour se faire une idée plus précise des points forts et des faiblesses d'apprentissage. Elle peut alors orienter son enseignement en fonction des besoins d'apprentissage de l'élève. Lorsque l'évaluation diagnostique n'est en fait qu'un prolongement de l'évaluation formative et sommative, elle cherche à évaluer les points forts et les besoins éducatifs des élèves pour orienter son enseignement.

L'évaluation diagnostique en groupe ou en classe a lieu généralement avant que l'enseignement ne débute. Citons à titre d'exemples les listes de lecture (pour élaborer des plans d'apprentissage en lecture), des tests oraux en langue seconde (pour affecter les élèves aux groupes qui conviennent), des tâches écrites (pour évaluer les habiletés d'écriture) ou des tests de début d'année pour savoir ce que les élèves ont retenu de ce qu'ils ont appris l'année d'avant.

Feuille de travail C
Buts visés par la méthode d'évaluation de l'élève

Groupe d'élèves

_____

Numéro du groupe

_____

	Diagnostique	Formative	Sommative	**Points importants qui ont contribué à ma décision**
Activités continues de l'élève:				
Travaux écrits				
Présentations				
Évaluation de la performance				
Devoirs				
Types de tests et examens:				
Tests oraux				
Tests de performance				
Items à réponse élaborée				
Items à réponse courte				
Items de type appariement				
Items à choix multiples				
Items de type vrai ou faux				

Vous aurez souvent recourt à l'évaluation diagnostique lorsque vous jugerez que vous devez en savoir plus long sur la façon dont un élève apprend. Citons à titre d'exemples l'évaluation d'un élève chez qui vous soupçonnez des difficultés d'apprentissage (pour que vous puissiez prendre des mesures d'intervention spéciale), l'évaluation d'un élève qui vient d'être admis dans votre école et l'évaluation d'un élève dont vous souhaitez recommander le passage dans un programme renforcé pour les surdoués.

Vous pouvez maintenant remplir la feuille de travail C pour votre premier groupe d'élèves.

Pour chacune des méthodes d'évaluation que vous avez cochées sur la feuille de travail B, demandez-vous si vous l'utilisez principalement pour faire une évaluation diagnostique, formative ou sommative.

Indiquez-le sur la feuille de travail C en inscrivant un 1 dans la colonne appropriée: diagnostique, formative ou sommative.

Demandez-vous ensuite si vous avez employé la méthode de façon accessoire pour formuler un jugement diagnostique, formatif ou sommatif. Dans ce cas, inscrivez un 2 dans la colonne appropriée.

Pour mieux vous en souvenir par la suite, notez ce qui vous a conduit à prendre ces décisions.

Enfin, transcrivez ces chiffres sur l'inventaire sommaire d'évaluation de l'élève.

Feuille de travail D: Utilisation optimale des méthodes d'évaluation

En remplissant cette feuille, vous déterminerez si vous tirez le maximum de parti des méthodes d'évaluation en fonction de votre programme d'évaluation. Considérez chaque méthode cochée sur la feuille de travail B, tout en gardant à l'esprit la raison pour laquelle vous employez cette méthode (feuille de travail C). Servez-vous de la feuille de travail D pour mieux établir si vous tirez le meilleur parti possible de chaque méthode, du point de vue de l'évaluation de l'élève. Ici encore, remplissez la feuille pour votre premier groupe. Les critères à considérer sont expliqués ci-dessous.

Utilisation systématique

Utilisez-vous la méthode de façon systématique? Dans certains cas, la réponse est claire: si vous faites subir un test à la fin de chaque chapitre et que vous estimez pouvoir porter un jugement évaluatif sur les progrès de vos élèves, vous êtes systématique. En revanche, si par exemple vous avez demandé à vos élèves de constituer un dossier au début de l'année et que vous n'avez rien ramassé depuis deux mois, vous pourrez difficilement dire que vous avez systématiquement employé cette méthode.

Sur la feuille de travail D, cochez dans la colonne «Utilisation systématique» les méthodes notées sur la feuille B que vous pensez avoir utilisées systématiquement.

Inscrivez clairement les méthodes que vous estimez ne pas utiliser de façon systématique.

Données consignées

Demandez-vous si vous avez consigné de façon constante, comme dans votre cahier de planification, les données recueillies au moyen de chacune des méthodes figurant sur la feuille B. À l'instar de bien d'autres enseignantes, vous constaterez peut-être que vous ne consignez que certaines données, comme les résultats des tests écrits par exemple.

Pour chaque méthode déjà inscrite sur la feuille de travail B, cochez dans la colonne «données consignées» celles dont vous consignez les résultats de façon constante.

Veuillez indiquez les méthodes dont vous ne consignez pas les données.

Inférence la plus faible possible

Avant de remplir cette colonne, voici quelques précisions. Inférence désigne l'importance de l'enseignante comme instrument d'évaluation de la réalisation des objectifs visés par l'élève. L'inférence sera donc faible si l'enseignante fait subir un test valable et fiable disponible dans le commerce pour évaluer les progrès des élèves (il y aura peu d'inférence si l'enseignante s'est conformée aux directives portant sur l'interprétation des tests). En revanche, l'inférence sera forte si l'enseignante constitue le seul moyen d'évaluation par exemple des progrès d'un élève dans l'apprentissage du travail en groupe. Une bonne façon de déterminer le niveau d'inférence d'une méthode d'évaluation consiste à se demander: «Une enseignante non professionnelle pourrait-elle utiliser cette méthode pour évaluer les élèves?» Si la réponse est oui, c'est que la méthode est sans doute à faible inférence. Si la réponse est non, c'est que la méthode est sans doute à forte inférence.

Si vous deviez déduire que Robert est bon en calcul car vous avez remarqué qu'il passe tout son temps libre à jouer avec une calculatrice, vous vous servez alors d'une méthode à fort niveau d'inférence. Dans ce

Feuille de travail D
Utilisation optimale des méthodes d'évaluation

Groupe d'élèves

_____

Numéro du groupe

_____

	Utilisation systématique	Données consignées	Inférence la plus faible	Bonne fréquence	Comment utiliser la méthode de meilleure façon:
Méthodes d'organisation:					
Postes de travail/Postes d'épreuves					
Évaluation individuelle					
Évaluation de groupe					
Contrats					
Auto-évaluation/co-évaluation					
Dossiers de l'élève					
Méthodes de consignation de données:					
Fiches anecdotiques					
Grilles d'observation					
Échelles d'appréciation					
Activités continues de l'élève:					
Travaux écrits					
Présentations					
Évaluation de la performance					
Devoirs					
Types de tests et examens:					
Tests oraux					
Tests de performance					
Items à réponse élaborée					
Items à réponse courte					
Items de type appariement					
Items à choix multiples					
Items de type vrai ou faux					

cas, il est facile de comprendre qu'un test de calcul quelconque abaissera le niveau de subjectivité et constituera un meilleur indice des dons de Robert pour le calcul. Mais si en revanche vous vouliez évaluer la passion de Robert pour les mathématiques, vos observations subjectives sur son esprit d'initiative, sur son désir de s'investir dans des applications mathématiques et sur son empressement à faire part de son intérêt pour les mathématiques, conviendraient alors sans doute mieux.

Il faut noter ici qu'il n'y a rien de mal à faire des évaluations à forte inférence quand il s'agit du mode d'évaluation qui convient le mieux sur le plan professionnel. Cependant, toutes choses étant égales par ailleurs, il faut recourir le plus souvent possible aux méthodes à faible inférence. Celles-ci laissent moins de prise aux préjugés et diminuent l'effet de halo (termes figurant dans le glossaire).

Pour chacune des méthodes que vous utilisez, demandez-vous si l'inférence est la plus faible possible. Rappelez-vous que vos méthodes ne doivent pas nécessairement avoir une faible inférence, mais qu'elles doivent tendre vers l'inférence la plus faible, compte tenu des circonstances.

Si vous estimez que votre méthode est à très faible inférence, cochez alors la colonne de la feuille de travail D. Dans le cas contraire, indiquez le niveau d'inférence.

Bonne fréquence

Les évaluations doivent être assez fréquentes pour stimuler les élèves et pour vous fournir des données suffisantes pour juger de leurs progrès. Toutefois, des évaluations trop fréquentes empiètent sur les heures d'enseignement et peuvent provoquer chez l'enseignante comme chez l'élève un niveau de stress improductif. Mais comme il n'existe aucune recette dans ce domaine, la fréquence des évaluations est laissée à l'entière discrétion de l'enseignante.

À propos de chacune de vos méthodes, demandez-vous avec quelle fréquence vous l'utilisez.

Si vous estimez que la fréquence convient, cochez la colonne en regard de la méthode sur la feuille de travail D. Si vous tenez à faire certains ajustements, notez ce qui est nécessaire à votre avis.

Transcrivez le contenu des colonnes «Utilisation systématique», «Données consignées» et «Inférence la plus faible» dans les colonnes correspondantes de l'inventaire sommaire d'évaluation de l'élève.

Examinez attentivement ce que vous avez coché sur la feuille de travail D et notez toute mesure complémentaire que vous pourriez prendre pour améliorer la méthode. Celles-ci se révéleront utiles par la suite.

Il arrive souvent qu'en réfléchissant à ce que l'on fait, on ait des idées sur la façon d'améliorer son programme d'évaluation.

Élargissement du processus

Vous venez de dresser l'inventaire de vos méthodes d'évaluation pour le premier de vos groupes d'élèves. Vous pouvez maintenant reporter sur l'inventaire sommaire du premier groupe toutes les données inscrites sur les feuilles de travail B, C et D. Cela sera un excellent point de départ lorsque viendra le moment de décider des modifications à apporter à votre programme d'évaluation. (C'est là l'objet du chapitre suivant). Conservez vos feuilles de travail: elles vous serviront d'aide-mémoire.

À ce stade, remplissez les mêmes questionnaires pour les groupes d'enseignement ou d'évaluation qui restent. Vous constaterez que la démarche prend beaucoup moins de temps la deuxième fois!

Inventaire sommaire d'évaluation de l'élève

Nom du groupe d'évaluation Numéro du groupe	Buts			Utilisation optimale				Décisions de planification
	Évaluation diagnostique	Évaluation formative	Évaluation sommative	Évaluation systématique	Données consignées	Inférence la plus faible possible	Bonne fréquence	
Méthodes d'organisation: Postes de travail/Postes d'épreuves Évaluation individuelle Évaluation de groupe Contrats Auto-évaluation/co-évaluation Dossiers de l'élève	Ces méthodes d'organisation servent de structure pour la conduite des évaluations et la présentation des données d'évaluation aux élèves et aux parents. Elles peuvent comporter une ou plusieurs méthodes de consignation de données, une ou plusieurs activités de l'élève, ou un ou plusieurs examens et tests.							
Méthodes de consignation de données: Fiches anecdotiques Grilles d'observation Échelles d'appréciation	Ces méthodes servent à recueillir des données d'évaluation en consignant les données au fur et à mesure que les élèves participent à des activités courantes, et font des examens et des tests qui servent à l'évaluation.							
Activités continues de l'élève: Travaux écrits Présentations Évaluation de la performance Devoirs	Ces activités d'évaluation servent à la fois pour l'enseignement et l'évaluation. Les données d'évaluation sont recueillies dans le cadre des activités courantes en classe et elles exigent le recours à certaines méthodes d'organisation et de consignation de données.							
Types de tests et examens: Tests oraux Tests de performance Items à réponse élaborée Items à réponse courte Items de type appariement Items à choix multiples Items de type vrai ou faux	Les tests et les examens sont conçus et utilisés pour recueillir des données d'évaluation particulières durant et à la fin des activités d'enseignement. Ces activités peuvent être utilisées en totalité ou en partie comme méthodes d'organisation ou de consignation de données.							

Inventaire sommaire d'évaluation de l'élève

Nom du groupe d'évaluation Numéro du groupe	Buts			Utilisation optimale				Décisions de planification
	Évaluation diagnostique	Évaluation formative	Évaluation sommative	Évaluation systématique	Données consignées	Inférence la plus faible possible	Bonne fréquence	
Méthodes d'organisation:								
Postes de travail/Postes d'épreuves								
Évaluation individuelle								
Évaluation de groupe								
Contrats								
Auto-évaluation/co-évaluation								
Dossiers de l'élève								
Méthodes de consignation de données:								
Fiches anecdotiques								
Grilles d'observation								
Échelles d'appréciation								
Activités continues de l'élève:								
Travaux écrits								
Présentations								
Évaluation de la performance								
Devoirs								
Types de tests et examens:								
Tests oraux								
Tests de performance								
Items à réponse élaborée								
Items à réponse courte								
Items de type appariement								
Items à choix multiples								
Items de type vrai ou faux								

Chapitre 2
Élaboration d'un programme renforcé d'évaluation des élèves

Introduction

Le premier chapitre vous indiquait comment procéder à l'inventaire de vos méthodes d'évaluation, des raisons pour lesquelles vous les utilisiez et de la façon dont vous les utilisiez. Le présent chapitre est conçu pour vous aider à élaborer votre propre programme d'évaluation à la lumière des meilleures pratiques d'évaluation, des nouvelles conceptions du rôle de l'enseignant et de l'accent que met la Saskatchewan sur les nouveaux programmes d'études.

Il y a deux façons d'acquérir de la confiance: d'une part, faites en sorte que votre programme d'évaluation soit le meilleur possible, d'autre part, admettez que la meilleure stratégie, quand vient le temps d'évaluer de nombreux objectifs, consiste à prendre des décisions éclairées, objectives et professionnelles. Nous savons, malgré l'objectivité apparente d'une note sur une feuille, qu'elle représente une évaluation professionnelle, qu'elle est l'aboutissement d'une démarche qui sous-tend des décisions subjectives.

Reprenons l'exemple de l'expert financier. Une fois qu'il connaît l'état de vos finances, il est en mesure de vous conseiller sur les objectifs à fixer et sur la façon de les atteindre. À ce stade, plus qu'à celui de l'inventaire, l'expérience de l'expert entre en jeu. Néanmoins, les décisions finales vous appartiendront et elles seront basées sur votre degré de compréhension des objectifs à atteindre. Le présent chapitre présente les résultats de recherches, les politiques du ministère de l'Éducation de la Saskatchewan relativement aux programmes d'études et à l'évaluation, ainsi que les grands courants qui influencent les programmes d'études en Saskatchewan. Pour ne pas nuire à la lisibilité du manuel, aucune référence n'a été donnée dans le texte. Une bibliographie détaillée se trouve à la fin du manuel.

Après avoir lu ce qui suit, vous voudrez peut-être ajouter à votre programme d'évaluation quelques-uns des points abordés. On vous indiquera comment faire. Comme dans le premier chapitre, nous procéderons par étapes. Vous trouverez utile de garder à portée de la main votre journal de classe, votre programme d'études, un manuel ou tout autre document entrant dans la préparation de votre enseignement.

À la fin du chapitre, vous aurez revu vos méthodes d'évaluation courantes et vous saurez si elles conviennent à la tâche. Vous aurez relevé les lacunes de votre programme d'évaluation et aurez déterminé quelles méthodes supplémentaires sont de nature à combler ces lacunes. Essentiellement, vous aurez élaboré votre propre programme d'évaluation.

Il se peut que vous trouviez long et fastidieux le travail proposé ici. Il se peut même que vous vous sentiez débordé. Si cela se produit, il convient de déterminer le cours qu'il faut commencer par réévaluer et de vous en tenir à ce cours pour l'instant. Vous reviendrez aux autres cours quand vous en aurez le temps. Il faut bien admettre que la préparation d'une évaluation est une entreprise complexe. La simplifier pour aller plus vite risque d'aller à l'encontre des obligations d'un enseignant envers ses élèves et envers sa profession.

Évaluation des objectifs relatifs aux habiletés et aux démarches

L'un des grands principes de l'évaluation est le suivant: vos modes d'évaluation doivent refléter le mieux possible ce que vous attendez de vos élèves. Ainsi, si vous voulez vous assurer qu'elles ont acquis les connaissances du contenu, vous avez recours à un test écrit qui exige qu'elles puissent montrer qu'elles possèdent bien ces connaissances. Mais si vous voulez vous assurer qu'elles savent faire un raisonnement, coudre un bouton, se servir d'un microscope ou chanter les deux notes d'une quinte parfaite, vous devez alors employer une méthode d'évaluation qui leur permette de montrer ce qu'elles savent faire. Les choses se compliquent, sans devenir impossibles, quand vous voulez évaluer vos élèves sur des aspects comme la «réalisation de soi». Le fait est que votre mode d'évaluation doit cadrer avec le type d'objectif que vous voulez qu'elles atteignent.

Nous devons nous attarder sur un certain nombre de questions avant de nous embarquer dans les activités de planification de ce chapitre. L'une d'entre elles concerne la façon d'intégrer les apprentissages essentiels communs dans le programme d'évaluation d'une élève. Parmi les autres, citons la dimension adaptation (ou pédagogie différenciée), les préjugés, l'équité et l'impartialité, ainsi que les rapports entre les objectifs spécifiques, les méthodes d'enseignement et les méthodes d'évaluation.

Apprentissages essentiels communs

L'introduction des apprentissages essentiels communs dans les programmes d'études de la Saskatchewan s'est accompagnée d'une certaine incertitude chez les enseignants. Ce qu'il faut retenir, c'est que les apprentissages essentiels communs (communication, initiation à l'analyse numérique, créativité et raisonnement critique, initiation à la technologie, capacités et valeurs personnelles et sociales et apprentissage autonome) ne sont pas destinés à être enseignés isolément. On n'y touche que par l'intermédiaire du contenu du cours. Ainsi, l'enseignant n'entreprendra pas d'enseigner aux élèves à travailler en coopération. Il s'inspirera plutôt des plans proposés dans le programme de sciences humaines, programme auquel a été incorporé le travail en coopération. De la sorte, l'enseignant amène les élèves à accepter l'idée de travailler en coopération. Il en découle plusieurs conséquences dans le domaine de l'évaluation.

- Les apprentissages essentiels communs ne sont pas plus évalués isolément qu'ils ne sont enseignés isolément. Ils ne sont évalués que par rapport aux objectifs des cours qui les incorporent. Les apprentissages essentiels communs font ressortir l'importance des habiletés et des capacités, qui permettent aux élèves de mettre en valeur des processus mentaux de niveau élevé pour développer des idées, des attitudes et des valeurs. C'est pourquoi les objectifs qui reflètent les apprentissages essentiels communs seront également axés sur ces processus.
- Dans les programmes publiés par le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan l'incorporation des apprentissages essentiels communs se fait au cours du processus de développement. Comme les enseignants se fondent sur ces programmes d'études pour préparer leurs cours, ils n'ont pas à se préoccuper d'intégrer les apprentissages essentiels communs dans leurs objectifs. La chose a été faite pour eux. Quant aux programmes d'études qui n'ont pas encore été révisés, les enseignants doivent faire quelques ajustements pour y intégrer les apprentissages essentiels communs. Les possibilités d'inclure les apprentissages essentiels communs différeront selon l'AEC, l'année et le domaine d'étude.
- Comme les apprentissages essentiels communs sont une extension de ce qui se passe ordinairement en classe, vous trouverez peut-être nécessaire d'élargir votre répertoire de méthodes d'évaluation de façon à les intégrer. De fait, c'est là une des raisons à la base du présent manuel.
- Les apprentissages essentiels communs doivent être intégrés dans toutes les matières des programmes d'études. Même si certains AEC sont plus faciles à rattacher à certains programmes, il faut s'évertuer à recueillir des renseignements sur le développement des élèves à propos de tous les paramètres des AEC dans tous les programmes.

En conclusion, vous voyez que les apprentissages essentiels communs sont une extension de ce que les enseignants doivent enseigner, et non une nouvelle voie radicale. Avec le temps, à mesure que sortiront les nouveaux programmes d'études incorporant les objectifs issus des apprentissages essentiels communs, l'ensemble, constitué de ce que les élèves doivent savoir, de la façon dont il faut s'y prendre pour qu'elles le sachent et de la façon dont il faut évaluer ces deux éléments, aboutira à une conception holistique de la démarche d'enseignement et d'apprentissage.

La dimension adaptation (ou pédagogie différenciée)

L'un des éléments essentiels du processus de révision des programmes d'études amorcé avec *Directions* est la dimension adaptation (ou pédagogie différenciée). Telle qu'elle est définie dans *Approches pédagogiques: Infrastructure pour la pratique de l'enseignement* publié par le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, la pédagogie différenciée est:

Elle engage enseignants et enseignantes à faire les ajustements nécessaires dans le cadre des programmes d'études approuvés pour reconnaître la diversité des besoins d'apprentissage des élèves (chapitre 3).

Les enseignants pourront choisir de faire des ajustements dans l'un, dans deux ou dans tous les domaines suivants:

- le contenu;
- l'enseignement;
- l'environnement pédagogique des élèves.

La dimension adaptation (ou pédagogie différenciée) imprègne toutes les méthodes dont l'enseignant se sert pour faire de l'apprentissage une activité intéressante et adaptée à chaque élève. Cela nécessite le contrôle continu des progrès des élèves pour savoir à quoi ils sont dus ou au contraire pourquoi il n'y en a pas. Loin d'être conçue seulement pour les élèves en difficulté, elle souligne l'importance qu'il y a à adapter des programmes pour toutes les élèves selon ce qui convient.

Chez tout bon pédagogue, l'évaluation des élèves doit tenir compte de la pédagogie différenciée. Si vous ajustez votre programme pour satisfaire aux impératifs de la pédagogie différenciée, vous devez également être prêt à ajuster votre programme d'évaluation. Les méthodes d'évaluation que vous utilisez sont les mêmes que celles qui sont exposées au chapitre 4.

Les méthodes d'évaluation et la façon de les utiliser dans le cadre du programme d'évaluation des élèves doivent concorder avec les adaptations apportées au contenu, à l'enseignement et à l'environnement pédagogique que commande la dimension adaptation. Étant donné que chaque élève a des points forts, des points faibles et des compétences qui lui appartiennent en propre, le fait d'évaluer toutes les élèves de la même façon risque d'en pénaliser certaines. Il importe de savoir que lorsqu'on évalue une élève, les obstacles, comme un handicap physique ou visuel, ne doivent pas entraver l'évaluation.

Lorsqu'on adapte un programme en fonction des besoins de certaines élèves, il est essentiel de ne pas modifier les objectifs du programme. C'est ainsi que même si les stratégies d'enseignement et les méthodes d'évaluation diffèrent, toutes les élèves s'efforcent d'atteindre des objectifs analogues. Les méthodes d'évaluation utilisées doivent concorder avec les adaptations apportées au programme et à l'enseignement.

L'adaptation des méthodes d'évaluation peut contraindre à modifier certains paramètres comme la fréquence d'utilisation, les critères de jugement des progrès des élèves, le temps consacré à l'évaluation et même le type de méthode utilisée. Voici quelques exemples de changements possibles.

- On peut demander aux élèves d'apporter la preuve qu'elles possèdent certaines compétences ou connaissances au lieu de faire un travail écrit.
- On peut recourir aux tests oraux pour les élèves qui ont des difficultés à lire ou à écrire.
- On peut leur laisser plus de temps pour les examens et d'autres activités.
- On peut énoncer ses directives en termes plus simples.
- On peut se concentrer sur un nombre plus petit de méthodes d'évaluation ou changer la fréquence avec laquelle on recueille des renseignements.
- On peut ajuster les critères dont on se sert pour juger de certaines réponses, ainsi que le niveau d'exactitude que l'on escompte dans ces réponses.
- On peut s'attendre à ce que l'élève accomplisse un volume moindre de travail.
- On peut demander aux élèves au-dessus de la moyenne de proposer plus d'une solution à un problème.
- On peut se servir d'un logiciel de traitement de texte muni d'un dictionnaire pour les élèves qui ont des problèmes d'orthographe.
- On peut modifier les feuilles de réponses des tests et activités selon les points faibles des élèves.
- On peut atténuer le niveau d'anxiété des élèves en leur offrant un milieu convivial et en les entraînant aux stratégies d'examen.

Comme le précise l'ouvrage intitulé *Approches pédagogiques*, la première étape de la dimension adaptation (ou pédagogie différenciée) est l'évaluation des besoins de toutes les élèves en ce qui concerne le programme d'études approuvé. L'enseignant a alors la possibilité de prendre des décisions sur les besoins, les aptitudes et les champs d'intérêt de petits groupes d'élèves ou d'élèves prises individuellement.

Principes de la dimension adaptation ou pédagogie différenciée

L'adaptation du contenu, de l'enseignement et de l'environnement pédagogique doit être guidée par les principes suivants.

- La pédagogie différenciée est conçue pour toutes les élèves dans tous les milieux scolaires.
- La pédagogie différenciée exige de l'enseignant et du personnel de soutien qu'ils évaluent, planifient et offrent des expériences d'apprentissage qui conviennent à toutes les élèves.
- La pédagogie différenciée reconnaît implicitement que les élèves abordent l'apprentissage de multiples façons.
- La pédagogie différenciée reconnaît l'importance d'une planification soignée de l'enseignement.
- La pédagogie différenciée exige de l'enseignant qu'il s'occupe de l'apprenante, de la tâche d'apprentissage et de l'environnement pédagogique.
- La pédagogie différenciée exige que les méthodes d'évaluation correspondent aux modifications du programme et de l'enseignement prévues pour telle ou telle élève.
- La pédagogie différenciée suppose que la diversité des élèves, comme en témoignent les différences entre chacune, est un élément essentiel de la planification des enseignants.
- La pédagogie différenciée présuppose une corrélation entre les variables qui se rattachent au concept d'adaptation.

L'un des problèmes qui se posent aux enseignants consiste à déterminer les connaissances, les démarches et les habiletés déjà présentes par rapport à ce que l'on attend d'élèves de cet âge et de ce niveau, ainsi que les connaissances, les démarches et les habiletés dont le développement appelle une attention toute particulière. Pour atteindre ces deux objectifs, on peut recourir à l'évaluation diagnostique.

Lorsqu'on procède à une évaluation diagnostique, on s'efforce de recueillir des renseignements sur l'apprentissage d'une élève. L'enseignant peut procéder à une évaluation formelle qui englobe les résultats obtenus par l'élève à des tests standardisés. L'enseignant peut également opter pour l'évaluation informelle qui sera révélatrice de l'apprentissage de l'élève dans le cadre de la classe.

L'évaluation diagnostique informelle a l'avantage d'être directement liée à l'enseignement. Le recours aux méthodes d'évaluation diagnostique permet de déterminer le niveau de performance de l'élève, d'aider à fixer les buts et objectifs de l'enseignement, d'orienter son enseignement en plus de se faire une idée des progrès de l'élève et d'orienter son évaluation future.

Pour tous les types d'évaluation, notamment l'évaluation diagnostique informelle, des instruments de mesure comme les échelles d'appréciation, les grilles d'observation et les fiches anecdotiques sont précieux pour la consignation de données et la notation. Si vous recourez systématiquement aux méthodes d'observation pour consigner et analyser la performance d'une élève, cela vous éclairera sur ses points forts et sur ses besoins. Les échantillons de travaux rassemblés sur une certaine période dans un portefeuille peuvent servir de base à l'évaluation. L'enseignant peut également se servir d'inventaires et de tests dans le cadre de son évaluation diagnostique.

L'évaluation diagnostique renseigne également l'enseignant sur le style d'apprentissage de l'élève et sur les stratégies d'enseignement dont il a déjà fait l'expérience, peu importe qu'elles aient donné des résultats ou non. On peut gagner du temps en éliminant les méthodes infructueuses dès le début de l'année scolaire. Par ailleurs, grâce au contact quotidien que vous entretenez avec vos élèves, vous apprenez à connaître leurs réactions non verbales aux travaux que vous leur donnez à faire et vous êtes en mesure d'y déceler des signes de contrariété ou de satisfaction. La consignation de ces données dans des dossiers et des fiches

anecdotiques présente beaucoup d'intérêt dans le cadre de la dimension adaptation.

Vous pouvez également structurer vos méthodes d'évaluation en questionnaires et entrevues pour mieux connaître le niveau de motivation et les champs d'intérêt de vos élèves, leurs habitudes d'étude et leurs stratégies d'apprentissage fructueuses. Il vous est alors loisible d'adapter le contenu du programme d'études ou de l'enseignement ou la salle de classe en fonction de petits groupes ou d'élèves prises individuellement.

Beaucoup d'élèves accomplissent leur scolarité accompagnées d'un dossier scolaire. Il importe que l'enseignant prenne connaissance des évaluations qui ont été faites et des données qui figurent dans ces dossiers. Les résultats qui ont plus d'un an peuvent être révélateurs à propos de certaines élèves, mais les résultats plus récents sont plus utiles pour la préparation des cours.

Peut-être voudrez-vous analyser ces données en vous posant les questions suivantes.

- S'agit-il de résultats à des tests standardisés? Y a-t-il un équilibre entre les tests normatifs et les tests critériés?
- S'agit-il d'évaluations représentatives faites par l'enseignant et fondées sur le programme d'études?
- S'agit-il de renseignements qui sont de nature à vous orienter ou qui au contraire ont peu de valeur pédagogique?
- Reste-t-il des secteurs à examiner?

Il est essentiel de maintenir de bonnes voies de communication entre la maison et l'école avec toutes les élèves, particulièrement avec celles qui ont des difficultés à l'école. Par exemple, il peut être très utile de savoir dans quelle mesure les parents ont épaulé la scolarité de leur enfant et de savoir comment se sont déroulées les communications par le passé pour offrir des moyens de soutien à une élève.

Pour plus de renseignements sur l'enseignement et la dimension adaptation, nous vous renvoyons à l'ouvrage *Approches pédagogiques: Infrastructure pour la pratique de l'enseignement*, ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 1992.

Si vous devez évaluer une élève pour laquelle il est nécessaire de modifier le contenu, l'enseignement et l'environnement pédagogique, voici quelques mesures qui pourront être utiles.[1]

- Convoquez une réunion de ceux et celles qui doivent participer à la modification du programme d'une élève (par exemple parents, directeur de département, conseiller, administrateur scolaire).
- Dressez le profil de l'élève. Que sait-on de l'élève et de ses besoins? Quelles expériences antérieures a-t-elle déjà vécues?
- Dressez un profil de l'enseignant. Notez les autres obligations qu'il a vis-à-vis de ses élèves (c'est-à-dire la taille de la classe, la présence ou l'absence d'adjoints d'enseignement, les possibilités d'aide d'autres professionnels dans l'école). Le profil de l'enseignant vous permet d'évaluer avec réalisme les obligations supplémentaires que vous êtes en mesure d'assumer.
- Au vu des deux profils, élaborez et consignez le programme que vous essaierez sur l'élève. Il s'agira souvent d'une adaptation de votre programme d'ensemble.
- Décidez des adaptations que vous allez faire et consignez-les par écrit. Donnerez-vous à cette élève le même nombre de devoirs qu'aux autres? Ou lui donnerez-vous des devoirs d'importance réduite mais plus fréquents? Lui donnerez-vous plus de temps pour mener à bien cette tâche? Recourrez-vous à un examen oral si l'élève ne sait pas bien lire? Adopterez-vous un plafond, c'est-à-dire que la note finale de l'élève ne sera pas sur 100 mais sur 80?
- Faites des photocopies du plan et assurez-vous que l'élève, ses parents et les autres professionnels le comprennent parfaitement.
- Révisez votre plan périodiquement.

[1] Conçu par Ev Stange, conseillère pédagogique, Regina; repris avec son autorisation.

Équité et impartialité

Le rapport du Comité consultatif du ministre sur l'évaluation et le contrôle fait ressortir le besoin d'être juste dans ses évaluations:

> **Les élèves, les enseignants et les programmes doivent être évalués d'une manière qui reflète les divers milieux que sont la famille, la classe, l'école et la collectivité. Étant donné que les facteurs qui déterminent les aboutissements varient beaucoup selon la classe, l'école et la collectivité, il importe que les modalités d'évaluation soient équitables pour les élèves, les enseignants et tous ceux qui s'occupent d'enseignement et, en particulier, que ces modalités tiennent compte des problèmes d'équité en matière d'enseignement (p. 10).**

La démarche visant à mettre en pratique ces deux concepts est loin d'être simple. En effet, tout dépend de ce que l'on entend par «équité et impartialité». Il existe là-dessus deux points de vue diamétralement opposés.

- Par équité et impartialité, on peut entendre qu'il faut tenir compte de chaque cas et l'évaluer selon ses particularités. Chaque élève est un individu ayant divers besoins d'ordre éducationnel ou social qui doivent être satisfaits grâce à des approches alternatives ou adaptatives, tant au niveau de l'enseignement que de l'évaluation.
- Le deuxième point de vue est pratiquement l'antithèse du premier: équité et impartialité signifient que chacun doit avoir des chances égales pour parvenir à ses objectifs, comme l'admission à un programme universitaire contingenté, et doit donc être évalué de façon équivalente (le soi-disant argument du «terrain nivelé»).

Ces deux points de vue peuvent être perçus comme s'excluant l'un l'autre. En Saskatchewan, nous pourrions généraliser en affirmant que le premier prédomine à l'école primaire et qu'en douzième année, c'est le deuxième qui a pris le dessus. L'interprétation que vous donnez d'équité et d'impartialité est un jugement de valeur qu'en votre qualité d'enseignant, vous devez formuler selon les principes et les programmes d'études que vous utilisez et en fonction de vos propres objectifs et de ceux de votre école et de votre commission scolaire. En reconnaissant ouvertement où vous vous situez entre ces deux extrêmes, vous réduirez les risques d'ambiguïté quand vous discuterez de votre enseignement et de vos méthodes d'évaluation avec les élèves et les parents/tuteurs.

Préjugés

Par préjugés, on entend le traitement non équitable réservé à une élève en raison de son sexe, de sa race, de sa culture, de sa situation socio-économique ou de tout autre motif stéréotypé. Au ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, aucun effort n'est ménagé pour que les enseignants puissent déceler les situations où des préjugés, souvent non intentionnels, se glissent subrepticement dans la classe.

Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan s'est doté de mécanismes en vue de réduire les préjugés d'ordre racial et sexuel dans les programmes d'études et les ressources, mais les enseignants doivent savoir que toutes sortes de préjugés peuvent se glisser dans leur classe, et ils doivent tout faire pour les éliminer.

De récentes recherches ont démontré que les préjugés d'ordre sexuel et ethnique se glissent très facilement dans les examens. Si vous recourez à des questions d'examen basées sur le hockey et le baseball, vous constaterez que les garçons y obtiennent systématiquement de meilleurs résultats que les filles, même si les principes sous-jacents sont aussi bien compris par les garçons que les filles. À titre d'autre exemple, si vous concevez une grille d'observation pour évaluer le fonctionnement de vos élèves en groupe, il se peut que vous présumiez involontairement que vos attentes sont les bonnes. Dans certaines cultures, les attentes d'un groupe sont diamétralement opposées à celles de la culture du courant principal à laquelle appartiennent la plupart des enseignants. Comme exemple de réponse soumise à des préjugés socio-économiques, songez à l'évaluation d'un devoir dont le sujet serait «de comparer notre collectivité à une autre collectivité canadienne». Les élèves qui ont eu l'occasion de voyager ont sans doute une longueur d'avance sur les autres pour faire ce devoir.

Il importe que vous soyez constamment sur vos gardes contre tout type de préjugé qui risque de s'être glissé dans vos méthodes d'évaluation des élèves.

Déterminer l'intention des objectifs spécifiques

En Saskatchewan, les programmes d'études sont assortis d'objectifs généraux assez vastes et d'objectifs plus spécifiques qui orientent le processus d'enseignement, notamment l'évaluation des progrès des élèves. Dans une large mesure, le dessein des objectifs du programme peut être déterminé selon le langage utilisé, lequel permet à son tour de mieux comprendre les stratégies de même que les méthodes d'enseignement et d'évaluation. Les principaux éléments du langage d'enseignement sont les verbes employés pour transmettre le sens des objectifs généraux et des objectifs spécifiques.

Un excellent moyen d'analyser le sens ou le dessein des objectifs du programme est de le faire par rapport à une taxonomie des objectifs spécifiques. Même s'il existe d'autres taxonomies valables, c'est à la taxonomie de Bloom (1956) que nous vous renvoyons ici car elle est généralement comprise par les éducateurs. Par une analyse des principaux verbes, les enseignants peuvent mieux saisir l'intention des objectifs et des niveaux ou domaines cognitifs (connaissances, compréhension, pensée), affectifs (sentiments, intérêts, attitudes, appréciation), et psychomoteurs (capacités physiques) que visent les objectifs.

Une fois qu'ils ont compris le sens des objectifs spécifiques fixés par le ministère, les enseignants doivent concevoir des objectifs propres à chaque cours, unité et leçon. Il importe que ces objectifs soient énoncés clairement car ils seront à la base du choix ou de la conception des ressources, de la matière et des méthodes pédagogiques, et qu'ils éclairent sur les méthodes qu'il y a lieu d'utiliser pour savoir dans quelle mesure les objectifs ont été atteints.

Rapports entre objectifs spécifiques et stratégies d'enseignement et méthodes d'évaluation

Une analyse des verbes types du domaine cognitif (par exemple évoquer, énumérer, reconnaître) porte à croire que l'enseignement ayant trait à ces objectifs spécifiques doit viser à doter les élèves de ces données par l'emploi de textes, de notes, d'exposés ou d'autres types d'enseignement direct. Il y a lieu d'utiliser des stratégies d'enseignement direct pour aider les élèves à acquérir les connaissances de base qui leur permettront d'accomplir des tâches d'apprentissage de niveau supérieur; toutefois, dans les nouveaux programmes d'études de la Saskatchewan, les élèves sont censées apprendre essentiellement par exploration guidée. Les activités préconisées pour la plupart des objectifs spécifiques commandent des stratégies d'enseignement indirect, d'apprentissage expérientiel, d'étude indépendante et d'enseignement interactif.

Pour ce qui est de l'évaluation, les enseignants doivent recourir à diverses méthodes pour évaluer le domaine cognitif. Toutefois, les verbes qui servent à transmettre le dessein des objectifs spécifiques fournissent des données précieuses sur le choix des méthodes d'évaluation qui conviennent. Par exemple:

- le verbe «reconnaître» dans un objectif spécifique décrivant ce que l'élève doit être capable d'accomplir porte à croire que l'enseignant doit songer à utiliser des instruments de mesure (items à choix multiples, items de type appariement, ou items de type vrai ou faux) pour recueillir les données sur les progrès de l'élève;
- l'emploi de verbes comme «appliquer», «manipuler» et «opérer», qui figurent au niveau application du domaine cognitif, porte à croire que l'enseignant doit songer aux tâches d'évaluation de la performance comme instrument de mesure convenant le mieux;
- des verbes appartenant aux niveau compréhension, analyse, synthèse et évaluation (comme «interpréter», «soutenir», «expliquer», «classer par catégories», «formuler», «proposer», «juger», «comparer») portent à croire que les méthodes de consignation de données qui conviennent sont les questions à réponse élaborée, les travaux écrits ou les présentations.

Appariement des méthodes d'évaluation et des catégories de résultats d'apprentissage.

Catégorie de résultats d'apprentissage / Méthode d'évaluation	Faits et données	Concepts	Généralisations	Habiletés psychomotrices progressives	Habiletés cognitives progressives	Processus de raisonnement critique, de résolution de problèmes et de prise de décision	Habiletés dans le domaine de la créativité et de son expression	Habiletés dans le domaine des relations personnelles et sociales	Habiletés dans le domaine des attitudes et des valeurs
Travaux écrits	●	●	●		●	●	●		●
Présentations	●	●	●		●	●	●	●	●
Évaluation de la performance	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Devoirs	●	●	●		●	●	●		●
Tests oraux	●	●	●		●	●	●	●	●
Tests de performance	●	●	●	●	●	●	●		●
Items à réponse élaborée	●	●	●		●	●	●		●
Items à réponse courte	●	●	●		●	●	●		●
Items de type appariement	●	●	●						●
Items à choix multiples	●	●	●						●
Items de type vrai ou faux	●	●	●						●

Le domaine affectif est axé sur la volonté de l'élève de faire attention, de participer, d'attacher de la valeur aux choses et d'élaborer un système de valeurs personnelles homogène. Les apprentissages essentiels communs (AEC) comme l'apprentissage autonome et les capacités et les valeurs personnelles et sociales sont des éléments importants des programmes d'études de la Saskatchewan, qui expriment les objectifs spécifiques cognitifs mais surtout affectifs. Compte tenu de la nature du domaine, l'évaluation peut être perçue comme problématique ou difficile. Il importe toutefois que l'évaluation porte sur le domaine affectif. L'un des meilleurs moyens de recueillir des données sur les progrès de l'élève dans ce domaine est de procéder par observation. Pour que l'évaluation porte fruit dans le domaine affectif, il faut parfaitement comprendre les objectifs spécifiques et circonscrire les indicateurs des progrès. Une fois ces éléments en place, il devient possible d'évaluer les élèves au moyen de grilles d'observation ou d'échelles d'appréciation intégrant les indicateurs de progrès ou encore, au moyen de fiches anecdotiques. Par exemple, si un objectif spécifique affectif stipule «que l'élève doit avoir à coeur la protection de l'environnement», on considérera comme des indicateurs de progrès:

- le fait que l'élève fasse des lectures ou des recherches supplémentaires sur le sujet;
- le fait que l'élève regarde des émissions à la télévision et discute des problèmes d'environnement;
- le fait qu'elle adhère à des clubs s'occupant de ces questions;
- le fait qu'elle manifeste son intérêt pour l'environnement par ses actions quotidiennes.

On peut également se servir de techniques d'auto-évaluation comme les échelles d'attitude, les travaux écrits ou les entretiens avec l'enseignant pour arriver à mieux cerner les attitudes et les champs d'intérêt de l'élève.

Les objectifs spécifiques dans le domaine psychomoteur ont trait essentiellement à la motricité globale et à la motricité fine, de même qu'à la communication verbale et non verbale. Un bon moyen de recueillir des renseignements sur le développement psychomoteur d'une élève consiste à se servir de grilles d'observation, d'échelles d'appréciation et de fiches anecdotiques.

Le tableau de la page suivante doit aider les enseignants à faire cadrer leurs méthodes d'évaluation avec diverses catégories de résultats d'apprentissage précisés dans *Approches pédagogiques: Infrastructure pour la pratique de l'enseignement*. Les méthodes d'évaluation préconisées pour certaines catégories de résultats d'apprentissage ne sont données qu'à titre indicatif. D'autres combinaisons peuvent aussi bien faire l'affaire.

Application à un programme d'études en Saskatchewan

Pour compléter les questions de réflexion ci-dessus, la présente section expose certains éléments de planification qui illustrent les rapports entre les objectifs spécifiques, les méthodes d'enseignement et les méthodes d'évaluation. Ces données ont pour but de vous aider dans votre réflexion sur vos méthodes d'évaluation. Vous trouverez, à ce propos, un plan d'enseignement type qui vous aidera à mieux comprendre la façon dont ces éléments peuvent s'appliquer à n'importe quel programme d'études.

L'exemple qui suit est basé sur le programme d'études de français en immersion au niveau élémentaire. L'unité modèle s'intitule «étude d'auteure» et vise les élèves de la 4e ou 5e année. Bien qu'il y ait de nombreux objectifs généraux et

spécifiques cités dans l'unité, l'exemple de préparation de cours qui suit se rapporte uniquement aux objectifs cités ci-dessous. L'étude a pour but de faire prendre conscience aux élèves que les auteures sont de «vraies personnes», de leur faire apprécier le style d'une auteure, de leur faire découvrir la culture à travers la littérature et de développer chez eux une attitude critique face à la lecture et à la littérature.

Il faut souligner dès le départ que la façon dont un enseignant aborde cette unité risque d'être différente dans chaque cas; par conséquent, cet exemple n'illustre que quelques-unes des démarches de réflexion auxquelles un enseignant peut recourir pour préparer un plan d'enseignement (comportant un plan d'évaluation) pour cette unité de travail. Le tableau qui suit donne un aperçu utile des décisions prises par l'enseignant pour préparer son plan.

Liens entre les objectifs, les stratégies d'enseignement et les méthodes d'évaluation

Au stade de la préparation initiale, l'enseignant détermine le dessein des objectifs généraux et des objectifs spécifiques. Les objectifs suivants, soulignés dans la description des activités qui suit, font ressortir des habiletés cognitives, sociales et affectives.

Développer le goût et l'intérêt de lire et d'écrire en français pour satisfaire diverses intentions, en groupe et de façon indépendante. (COM)

- Démontrer son intérêt pour des activités de lecture en s'impliquant lors de la lecture collective.
- Rédiger une fin différente pour un conte lu en classe.

Développer la capacité de lire pour se divertir, s'informer, comprendre les expériences d'autrui, suivre des directives, une démarche ou des conseils. (COM)

- Élaborer des questions de façon à avancer dans sa quête d'informations. (AUT)
- Repérer les informations appropriées dans un texte pour répondre aux questions qu'on s'est posées.
- Utiliser les titres et les illustrations pour prédire le sens d'un texte.
- Identifier l'idée principale et les détails importants pour schématiser un conte. (CRC)

Travailler en coopération dans le cadre de diverses situations. (VAL)

- Réagir de façon positive et constructive aux idées, aux opinions et aux interprétations d'autrui. (VAL)

Prendre conscience de la variété des cultures francophones. (VAL)

- Trouver des différences et des ressemblances entre plusieurs oeuvres de l'auteure.

Prendre conscience du fait que la littérature véhicule des valeurs sociales et morales. (VAL)

- Comprendre la nature du bien et du mal du caractère humain et des émotions humaines par l'intermédiaire d'une légende. (VAL)

L'enseignant se servira d'une variété de stratégies d'enseignement comme l'enseignement indirect et interactif, l'apprentissage expérientiel et l'étude indépendante pour les activités qui exigent chez l'élève l'utilisation des processus mentaux de niveau élevé et l'enseignement direct pour présenter des données sur le plan des connaissances.

Première activité

- L'enseignant présente l'auteure. Les ouvrages que l'enseignant a pu se procurer sont exposés près d'un babillard au centre duquel on a affiché une photographie de l'auteure et inscrit en assez grosses lettres une question comme: «Qui est Henriette Major?»
- Il dirige l'attention des élèves sur le babillard et fait un remue-méninges de questions que les élèves aimeraient poser pour en savoir plus long sur le personnage d'Henriette Major.
- L'enseignant observe les élèves au cours du remue-méninges. Il se sert d'une grille d'observation.

Le remue-méninges est une méthode qui amène les élèves à poser des questions sur ce qu'elles aimeraient connaître d'un sujet mais aussi pour prédire le contenu d'un texte ou d'un discours afin de faciliter leur compréhension ou encore pour faire naître des idées en phase de pré-écriture.

L'objectivation les amène à réfléchir à l'utilité de cette stratégie dans leur apprentissage et à se rendre compte du fait que le partage d'idées rend l'apprentissage plus efficace. Elles s'approprient ainsi des démarches de l'apprentissage autonome (AUT).

Deuxième activité

- Lecture indépendante en groupes coopératifs. L'enseignant propose aux élèves de faire en groupes la lecture d'articles, de notes biographiques ou d'entrevues pour se renseigner et tenter de répondre aux questions qu'elles se sont posées.
- Les élèves devront collaborer pour comprendre le sens des textes et copier des réponses aux questions lorsque le texte les leur fournit (VAL). Il faudra donc prendre en compte, dans la planification de l'activité, l'enseignement explicite d'habiletés coopératives. La sélection des habiletés à développer dépendra des besoins des élèves et de leur expérience avec l'apprentissage coopératif. On enseignera ces habiletés de façon explicite et on les inclura dans l'évaluation de cette activité.

Les élèves peuvent utiliser une grille d'auto-évaluation pour le travail de lecture en groupes élaborée en fonction des habiletés coopératives sélectionnées pour cette activité. On pourra d'ailleurs impliquer les élèves dans l'élaboration de la grille d'auto-évaluation.

Troisième et quatrième activités

- L'enseignant lit ou raconte un conte d'Henriette Major, puis il suscite des opinions des élèves.
- Ensemble l'enseignant et les élèves remplissent un tableau d'observation pour le conte lu ou raconté (le tableau inclut la date de publication, le nombre de pages et d'illustrations, le lieu, le thème principal, le personnage principal et le rôle joué par Henriette Major).
- L'enseignant divise la classe en groupes. Il distribue à chaque groupe deux ouvrages portant le nom d'Henriette Major et deux exemplaires du tableau d'observation.
- Chaque groupe présente oralement les résultats consignés sur son tableau.
- Avec l'aide de l'enseignant, les élèves discutent ensemble de la manière de regrouper de diverses façons les informations contenues dans les tableaux d'observation. Ils comparent les informations obtenues.

L'enseignant utilise une grille d'observation ou une fiche anecdotique pour consigner des observations concernant la capacité des élèves de suggérer des catégories et d'établir des liens pour mieux comprendre l'étendue des oeuvres d'Henriette Major.

Cinquième activité

- Lecture d'un conte de type expressif, par exemple, *Le bout du monde*. L'enseignant fait des activités de pré-lecture. Il fait lire le titre du conte aux élèves, leur fait identifier le nom de l'auteure et de l'illustrateur, leur demande de trouver la date de publication, fait observer et commenter les illustrations, leur fait prédire la trame de l'histoire en fonction du titre, de la couverture et des illustrations qu'ils ont observées.
- L'enseignant lit le texte aux élèves et les amènent à indiquer si le texte confirme ou infirme leurs prédictions.
- En petits groupes, les élèves font un schéma conceptuel de l'histoire sur de grandes affiches.

À l'aide d'une grille d'observation, l'enseignant évalue les élèves selon les objectifs suivants: la capacité de prédire le déroulement de l'histoire en se basant sur le titre et les illustrations; l'intérêt porté aux activités selon le degré d'implication des élèves au cours de ces dernières; et la compréhension de l'histoire, d'après la schématisation que les élèves en auront faite (choix des idées importantes, respect de la séquence des événements).

Sixième activité

- Rédaction d'une fin différente pour le conte *Le bout du monde*. L'enseignant reprend l'histoire au moment où la mouette et la cane rencontrent le hibou, puis fait un remue-méninges pour imaginer d'autres dénouements en prenant note des contributions des élèves sur des grandes feuilles.
- En petits groupes les élèves ré-écrivent l'histoire avec un dénouement différent. Les différents dénouements sont exposés sur un tableau d'affichage et les élèves qui le désirent peuvent partager leur version du dénouement. L'enseignant planifie des entretiens avec les élèves au cours de la rédaction.

L'enseignant peut enregistrer l'entretien avec les élèves pour pouvoir les évaluer plus tard. Il peut évaluer le travail écrit avec une échelle d'appréciation qui porterait surtout sur la compréhension et l'intérêt dont le travail des élèves fait preuve.

Septième activité

- Lecture d'une légende. Pendant la lecture il faut impliquer activement les élèves en leur demandant d'expliquer certains mots clé, de se servir du contexte et des illustrations pour comprendre ces mots. Susciter les réactions des élèves en leur posant des questions.
- L'enseignant distribue des enveloppes dans lesquelles ont été placées des étiquettes. Sur ces étiquettes se trouvent des titres comme «bonnes actions», «mauvaises actions», «qualités», «défauts», «bons personnages» et des termes trouvés dans le texte qui pourraient se ranger dans ces catégories.
- L'enseignant divise les élèves en petits groupes et les invite à faire un schéma conceptuel avec les étiquettes. Les élèves discutent de leurs suggestions pour classer les divers concepts.
- À partir des différents schémas, les élèves observent et discutent des ressemblances et des différences entre la schématisation de concepts de divers groupes. Cette mise en commun permet aux élèves de prendre conscience de leurs propres valeurs et peut-être des différences de valeurs de l'une à l'autre. L'activité devrait souligner le respect des différences de valeurs.

L'enseignant utilise une grille d'observation pour évaluer les élèves sur leur compréhension du concept de bien et de mal tel qu'il est véhiculé par cette légende pendant les discussions, lorsque les élèves procèdent à la schématisation de concepts, puis lors de la discussion qui suit (VAL).

Huitième activité

- Inviter les élèves à choisir l'un des ouvrages d'Henriette Major pour en faire une lecture indépendante en groupe. Fixer en consultation avec les élèves une date d'échéance pour terminer la lecture du roman.
- À mesure que les élèves lisent leur roman, leur faire consigner dans leur journal de lecture leurs réactions, les passages ou mots qu'elles trouvent difficiles à comprendre, les questions qu'elles se posent sur la façon dont l'énigme va se résoudre, etc. Durant les activités en classe, les élèves peuvent être amenés à discuter des idées qu'elles ont consignées dans leur journal de lecture ou à faire des exercices de closure.

L'exercice de closure est une méthode qui met en évidence les stratégies de lecture de l'élève. Il aide l'enseignant à planifier un enseignement adapté aux besoins individuels de l'élève.

Donner un devoir aux élèves. On peut impliquer les élèves dans le choix du devoir à faire (AUT), tout en leur expliquant quel est l'objectif principal du devoir (démontrer sa compréhension et son intérêt pour le roman lu). Les élèves pourraient, par exemple, enregistrer sur cassette audio une présentation en faisant comme si elles participaient à une émission littéraire, ou faire un diorama sur la scène qu'elles ont préférée.

Évaluation sommative

Il faut d'abord se demander si l'évaluation sommative est souhaitable. Sous réserve que toutes les évaluations reflètent fidèlement les objectifs spécifiques, il est relativement facile de combiner les notes ou les appréciations pour attribuer une note globale à chaque élève, s'il y a lieu.

Si vous avez soigneusement planifié votre plan d'évaluation autour des objectifs généraux et des objectifs spécifiques, vous serez en mesure de décrire de manière intéressante ce que les élèves savent, quelles sont leurs attitudes et ce qu'elles sont capables de faire à quelque moment que ce soit. Ces données revêtent une importance particulière pour les élèves elles-mêmes, pour leurs parents et leurs autres enseignants.

Le tableau de la page suivante propose un plan d'enseignement type pour l'unité d'enseignement fictive. Ce tableau reflète, pour chaque activité, le lien entre objectifs, stratégies d'enseignement et méthodes d'évaluation. Il ne suit pas forcément la séquence chronologique des activités. Un plan vierge identique est également fourni, qui peut être photocopié et utilisé pour la préparation des cours.

Plan d'enseignement

Objectifs	**Stratégie et méthodes d'enseignement**				
Objectifs généraux et spécifiques pour la matière et pour les apprentissages essentiels communs Exemple : Français immersion Unité 3 - étude d'auteure Niveau : 4e - 5e années	**Enseignement direct** (questions didactiques, exposé, démonstration, vue d'ensemble, activités de pré-lecture)	**Enseignement indirect** (enquête, étude de cas, schéma conceptuel, closure, résolution de problèmes)	**Enseignement interactif** (débats, jeu de rôle, groupes coopératifs, entrevue, discussion, résolution de problèmes)	**Apprentissage expérientiel** (excursion, expérience, simulation, jeu, élaboration de modèles, synectique)	**Étude indépendante** (rapport, contrat, devoirs, projet de recherche, centres d'apprentissage, ordinateurs)
Goût et intérêt ... (COM) • s'impliquer dans les activités • rédiger une fin pour le conte					Rédaction
Capacité de lire ... (COM) • élaborer des questions... (AUT) • repérer des informations...	Présentation initiale de l'auteure (p. 299)		Remue-méninges: questions sur l'auteure (p. 297)		Lecture indépendante d'un roman
• prédire en se basant sur le titre ... • identifier l'idée principale et les détails...	Activités de pré-lecture	Schématisation de récit (p. 305)			
Travailler en coopération (VAL) • réagir de façon constructive et positive ... (VAL)	Enseignement explicite d'habiletés coopératives				Lecture indépendante en groupes coopératifs (p. 298)
Conscience de la variété des cultures francophones (VAL) • trouver des différences et des ressemblances ...		Compléter un tableau d'observation en consultant plusieurs ouvrages (p. 303)			
Conscience des valeurs dans la littérature (VAL) • comprendre la nature du bien et du mal... (VAL)		Schématisation de concept avec des étiquettes, en groupes (p. 308)			

Plan d'évaluation

Adaptations	Méthodes d'organisation					Instruments de mesure et méthodes d'évaluation				Horaire
						par l'écrit		par l'oral ou les tâches de performance		
pour répondre aux besoins des individus (contenu, enseignement, environnement pédagogique)	individuel	en groupe	auto-évaluation	co-évaluation	évaluation par l'enseignant.e	**activités continues** devoirs, dossiers, projets, rapports **méthodes de consignation** grilles d'observation, échelles d'appréciation	**tests ou examens** choix multiples, vrai ou faux, appariement, réponses courtes, réponses élaborées	**activités continues** poste de travail performance présentation **méthodes de consignation** fiches anecdotiques, grilles d'observation, échelles d'appréciation, enregistrements sonores ou vidéo	**tests ou examens** poste d'épreuve test de performance test oral	L'horaire indique au cours de quelle activité l'objectif est abordé et évalué. Il ne correspond pas à la séquence chronologique des activités
Si la rédaction se fait en groupes, adapter la démarche et sélectionner les habiletés coopératives (p. 306)	✓	✓			✓			Grille d'observation Entretiens avec les élèves - enregistrement possible (p. 306)		Activité 6
Impliquer les élèves dans le choix des devoirs (écrit ou oral)		✓	✓			Devoir: échelle d'appréciation (p. 312)	Exercice de closure (p. 311)	Journal de lecture (p. 311)		Activité 1 Activité 8
		✓			✓			Grille d'observation (p. 306)		Activité 5
Directives pour collaborer dans le cadre de la recherche d'information (p. 298)								Auto-évaluation pendant le travail de groupes (p. 301)		Activité 2
		✓			✓			Fiche anecdotique et grille d'observation pour la présentation orale (p. 303)		Activités 3 et 4
					✓			Grille d'observation (p. 309)		Activité 7

Plan d'enseignement

Objectifs	**Stratégie et méthodes d'enseignement**				
Objectifs généraux et spécifiques pour la matière et pour les apprentissages essentiels communs	**Enseignement direct** (questions didactiques, exposé, démonstration, vue d'ensemble, activités de pré-lecture)	**Enseignement indirect** (enquête, étude de cas, schéma conceptuel, closure, résolution de problèmes)	**Enseignement interactif** (débats, jeu de rôle, groupes coopératifs, entrevue, discussion, résolution de problèmes)	**Apprentissage expérientiel** (excursion, expérience, simulation, jeu, élaboration de modèles, synectique)	**Étude indépendante** (rapport, contrat, devoirs, projet de recherche, centres d'apprentissage, ordinateurs)

Plan d'évaluation

Adaptations	**Méthodes d'organisation**					**Instruments de mesure et méthodes d'évaluation**				**Horaire**
						par l'écrit		par l'oral ou les tâches de performance		
pour répondre aux besoins des individus (contenu, enseignement, environnement pédagogique)	individuel	en groupe	auto-évaluation	co-évaluation	évaluation par l'enseignant.e	**activités continues** devoirs, dossiers, projets, rapports **méthodes de consignation** grilles d'observation, échelles d'appréciation	**tests ou examens** choix multiples, vrai ou faux, appariement, réponses courtes, réponses élaborées	**activités continues** poste de travail performance présentation **méthodes de consignation** fiches anecdotiques, grilles d'observation, échelles d'appréciation, enregistrements sonores ou vidéo	**tests ou examens** poste d'épreuve test de performance test oral	

Revoir les objectifs du cours

La première étape d'élaboration de votre inventaire au chapitre du numéro 1 consistait à diviser votre tâche d'enseignement en groupement, en vous basant sur la manière dont vous enseignez et évaluez les élèves. Pour ce faire, vous avez noté les ressemblances, les différences dans la manière dont vous enseignez les divers segments de votre cours. Vous vous êtes occupés de définir la manière dont vous enseignez plutôt que de tenter de voir celle dont «vous devriez» le faire. Cependant en Saskatchewan depuis la fin des années 1980, les programmes d'études ont évolué si rapidement que vous n'avez peut-être pas été en mesure d'assimiler certains des objectifs des nouveaux programmes dans la planification de votre cours. Il est maintenant temps de vérifier que vos groupements et votre programme d'évaluation des élèves soient bien appropriés et complets.

Feuille de travail E: L'évaluation de l'élève et les objectifs du cours

La section précédente contient des renseignements qui vous aideront à mieux comprendre le dessein des objectifs spécifiques et à choisir les méthodes d'évaluation qui conviennent. Dans la section suivante, nous vous fournissons des directives pour remplir la feuille de travail E.

Faites plusieurs photocopies de la feuille de travail E. Commencez alors avec votre premier groupe. Pour chaque cours ou matière de ce groupe, indiquez cinq ou six des principaux objectifs spécifiques que vos élèves sont censées atteindre. S'il y a trop d'objectifs importants, commencez par une unité ou deux, puis ajoutez d'autres objectifs importants pour les unités suivantes. Il importe peu pour cet exercice que les objectifs soient énoncés en termes strictement behavioristes (la seule chose qui compte est qu'ils soient importants sur le plan pédagogique et qu'ils aient une base dans le programme d'études du cours ou de la matière. D'autres objectifs spécifiques importants peuvent être tirés:

- des apprentissages essentiels communs (là où il n'y a pas encore de programmes révisés);
- des ressources conçues ou approuvées pour le cours;
- des bulletins ou documents portant sur le cours ou la matière qui ont été distribués dans le système scolaire (pour les cours choisis localement).

Peut-être constaterez-vous que votre programme d'évaluation contient les outils suffisants pour évaluer vos élèves sous l'angle des objectifs de contenu. Toutefois, dans les programmes d'études, les objectifs relatifs aux démarches et aux habiletés ont pris de l'importance et il se peut que votre programme ne comporte aucune méthode pour les mesurer. Le chapitre 4 de ce manuel contient une variété de méthodes.

Sur la feuille de travail E, notez certains des objectifs les plus importants de chaque unité, cours ou matière de votre premier groupe.

Dans la deuxième colonne, notez la ou les méthodes dont vous vous servez pour évaluer vos élèves. Si votre programme d'évaluation ne vous permet pas d'évaluer un objectif, le vide de cette colonne vous avertira de la nécessité d'élaborer de nouvelles méthodes.

Refaites la même analyse pour tous les cours de vos groupes en utilisant toutes les feuilles de travail E dont vous avez besoin.

Pour l'instant, n'écrivez rien dans la section «autres méthodes d'évaluation à inclure».

Feuille de travail E
L'évaluation de l'élève et les objectifs du cours

Groupe

_____

Objectifs principaux:	Méthodes d'évaluation utilisées aujourd'hui	Méthodes d'évaluation supplémentaires à inclure	Utilisations? Diagnostique? Formative? Sommative?	Utilisation optimale?			
				Utilisation systématique	Données consignées	Inférence la plus faible possible	Bonne fréquence
Objectif no. 1							
Objectif no. 2							
Objectif no. 3							
Objectif no. 4							

Pourquoi évaluer les élèves

Quand vous avez rempli la feuille de travail C, au chapitre 1, vous avez établi que vous évaluiez les élèves pour des raisons d'ordre formatif, sommatif ou diagnostique. Déterminez maintenant si vous voulez modifier votre mode d'utilisation des méthodes d'évaluation. Pour vous aider, voici quelques moyens pratiques.

- Vos besoins doivent déterminer les intentions de l'évaluation, et non l'inverse. Votre évaluation est-elle de type diagnostique, formatif ou sommatif? Ainsi, si vous prévoyez constituer des groupes de lecture en vous fondant sur la capacité de l'élève à lire, c'est le moment d'introduire une méthode d'évaluation de type diagnostique. Si l'expérience vous a appris que les élèves ont, en sciences, beaucoup de difficulté à comprendre la notion de densité, c'est le moment d'introduire une méthode d'évaluation de type formatif pour savoir si elles ont bien compris la notion. Si vous avez terminé, en hygiène, l'unité portant sur la sécurité et que vous savez que vous ne reviendrez pas sur le sujet, c'est le moment de faire un exercice d'évaluation de type sommatif.
- Une méthode d'évaluation peut certes être utilisée pour plus d'une raison, mais vous devez avoir une raison primordiale de l'utiliser. Vous pourrez ainsi garder au premier plan les aspects les plus importants de votre programme d'évaluation.
- Vous pouvez étendre l'utilisation d'un élément d'évaluation de façon à répondre avec un peu d'astuce à plus d'une intention. Par exemple, un examen que vous prévoyez donner dans une perspective d'évaluation sommative pourra aussi avoir une valeur formative si vous prévoyez l'avoir corrigé pour la prochaine rencontre et le remettre à ce moment-là. L'examen sera encore frais à l'esprit des élèves, et vous pourrez combler certaines lacunes ou ajouter des commentaires. Si vous remettez l'examen beaucoup plus tard, les intentions qui le sous-tendaient ne seront que d'ordre sommatif.
- Le type d'évaluation, diagnostique, formative ou sommative, reflétera les ajustements apportés au programme d'études, aux méthodes d'enseignement et au milieu d'apprentissage. Les élèves dont il faut modifier le programme ont davantage besoin d'une évaluation diagnostique accompagnée d'une évaluation formative pour orienter l'enseignement. Si les élèves forment un groupe qui a besoin d'un programme renforcé, il faut alors insister sur l'évaluation formative pour orienter leur apprentissage et sur l'évaluation sommative pour évaluer l'étendue de leurs progrès. Pour les élèves d'une classe régulière, on peut recourir à une combinaison des trois évaluations, selon les renseignements dont l'enseignant a besoin.

  L'évaluation diagnostique est la plus délicate, car elle exige d'analyser les résultats des élèves sur la base de ce qu'elles sont en mesure de démontrer et de la façon et des raisons pour lesquelles elles se conduisent comme elles le font. Quels sont leurs points forts et leurs points faibles?
- Les connaissances, les habiletés et les attitudes des élèves changent avec le temps. Si les connaissances et les habiletés peuvent être évaluées de manière à indiquer le niveau de développement d'une élève sur un court intervalle de temps, l'épanouissement ou les progrès d'une élève en ce qui a trait à ses attitudes et ses valeurs prennent plus de temps à évaluer. Les enseignants ont tendance à agir avec intuition, mais pour les besoins d'une évaluation sommative, il convient de formaliser ce paramètre de l'évaluation des élèves. Cela signifie que les données sur lesquelles vous devez fonder votre jugement dans le cadre d'une évaluation sommative doivent être recueillies systématiquement et conservées assez longtemps.
- Les élèves ont le droit de connaître les modalités d'une évaluation. Si la grammaire et la forme générale d'un devoir écrit revêtent de l'importance pour les objectifs que vous enseignez, vous devez informer les élèves de ces critères lorsque vous leur donnez le travail à faire. Si le degré d'autonomie ou de préparation est un élément qui compte dans l'évaluation des travaux de l'élève, il importe qu'elle sache que ce critère compte également. Si vous avez l'intention d'observer les élèves quand elles travaillent «en collaboration» et si vous incluez cet élément dans l'ensemble de votre évaluation sommative, vous devez le préciser au début de la tâche, de l'unité ou du programme d'études.

En gardant ces éléments présents à l'esprit, indiquez dans la troisième colonne de la feuille de travail E que vous utilisez (évaluation diagnostique, formative ou sommative) les méthodes d'évaluation de l'élève pour chacun des objectifs.

Utilisation optimale des méthodes

Cette section porte sur la meilleure façon d'utiliser les méthodes choisies pour un groupe donné.

Peut-être avez-vous réfléchi à l'utilisation optimale des méthodes au moment où vous avez rempli la feuille de travail D, au chapitre 1. Cette section se veut une analyse plus fouillée de l'utilisation systématique des méthodes, de la consignation de données, de la faible inférence et de la bonne fréquence des évaluations.

Utilisation systématique des méthodes

Voyez comment vous pourriez plus systématiquement utiliser chacune des méthodes choisies pour un groupe donné.

- Vous devez savoir à quel moment (par exemple au début du cours? De manière suivie tout au long du cours? À la fin du cours?) vous utiliserez la méthode d'évaluation pour chaque groupe d'élèves.

  L'évaluation diagnostique qui a pour but d'évaluer par exemple le niveau du vocabulaire ou des concepts scientifiques, les compétences techniques en mathématiques, les compétences langagières ou les facultés de lecture ont souvent lieu au début de l'année. L'évaluation sommative se fait souvent à la fin d'une unité. N'oubliez pas toutefois que l'évaluation peut avoir été faite avec plus de fréquence. L'évaluation formative est plus dure à planifier car elle fait souvent suite à la façon dont vous interprétez les progrès de vos élèves. Il n'en reste que vous saurez souvent à l'avance quand il convient de procéder à une évaluation formative pour contrôler notamment les notes des élèves avant qu'elles ne se lancent dans un projet majeur sur «l'environnement».

- Tachez d'espacer régulièrement vos évaluations. L'évaluation globale sera alors moins influencée par la cadence de la classe et englobera tous les moments de l'activité d'apprentissage, les meilleurs comme les pires.

- Quand vous n'évaluez pas vos élèves, dites-le-leur. Certaines activités intellectuelles sont trop délicates pour résister à la tension qu'engendre une évaluation. Certains spécialistes des cours de langue proposent de décomposer en plusieurs étapes le processus d'écriture et d'en évaluer un certain nombre dans une perspective sommative. Ainsi, les élèves qui participent à un «atelier d'écriture» par exemple (au cours duquel elles étudient en groupe ou avec l'enseignant des modes d'expression créatifs et originaux) ne devraient pas subir la tension qu'engendre une évaluation sommative. À ce moment, les élèves évaluent elles-mêmes leurs progrès. Elles savent en outre que leur «produit fini» sera évalué sur le plan sommatif.

Lorsque vous estimerez avoir tenu compte des points ci-dessus, indiquez-le dans la section «utilisation systématique» de la colonne «utilisation optimale» de la feuille de travail E.

Notez également dans votre cahier de préparation de cours toutes les décisions que vous avez prises après avoir travaillé la présente section.

Consignation de données

Il est extrêmement important de consigner et d'accumuler les données brutes qui vous serviront à faire vos évaluations. De fait, c'est peut-être ce qui distinguera votre nouveau programme d'évaluation de l'actuel. Il importe vraiment de tout consigner. Cela tient autant à la nature des méthodes employées dans le cadre d'un programme d'évaluation élargi qu'aux résultats auxquels les renseignements doivent mener.

Bon nombre de méthodes exigent désormais de l'enseignant qu'il soit lui-même un instrument. De par sa profession, l'enseignant a ainsi un rôle qui lui convient très bien. Cependant, comme les enseignants sont comme tout le monde dotés d'une faculté d'oubli, ils risquent, en ne se fiant qu'à leur mémoire, d'omettre au bout de l'année des renseignements importants. Et, ce qui est plus sérieux encore, ils risquent d'avoir d'un événement un souvenir teinté par leur propre évolution au cours de l'année, et par celle de la classe. Peut-être êtes-vous si satisfait de votre classe que vous oubliez que c'est parce que les élèves se sont développées qu'elles en sont arrivées là. Luc et Sylvie sont peut-être sortis de leur coquille à un point tel que vous aurez oublié certaines étapes de leur développement. Seule la consignation des données au moment même où se passe un événement pourra remettre plus tard les choses dans leur juste perspective. En relisant vos données, vous serez à même d'évaluer avec pertinence les

réalisations et progrès de vos élèves au cours de l'année scolaire.

La consignation et l'accumulation des données brutes seront, en outre, utiles au-delà du cadre de la classe. Vous vous rendrez peut-être compte de la nécessité d'expliquer aux parents comment fonctionne votre programme d'évaluation et ce qu'il vise à accomplir. En effet, les parents connaissent les examens écrits et sont probablement convaincus que les résultats d'examens sont intouchables. Par conséquent, si vous rendez compte des progrès d'une élève autrement qu'à partir d'examens écrits, vous risquez de devoir expliquer votre évaluation. À leur tour, les parents pourront vous renseigner sur le type de données d'évaluation auxquelles ils attachent le plus d'importance. Les feuilles de données constituent des aides inestimables pour la communication ainsi que des dossiers des résultats des élèves. Voici quelques éléments à considérer:

- Ayez un endroit où vous ne rangerez que les données destinées aux évaluations. Mettez au point un système de classement à l'aide de dossiers et d'enveloppes, qui favorisera le classement et l'extraction rapides des données.
- Assurez-vous que ces renseignements demeurent inaccessibles et confidentiels.
- Déterminez combien de temps vos feuilles de données seront conservées (l'école a sans doute une politique à ce sujet) et n'hésitez pas à vous débarrasser de tout renseignement périmé. Le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan conserve les examens du ministère pendant un an; vous pourriez décider d'en faire autant.

Lorsque vous estimerez avoir pleinement tenu compte des problèmes ci-dessus, veuillez l'indiquer en cochant la section «données consignées» de la colonne «utilisation optimale» de la feuille de travail E.

Notez également dans votre cahier de préparation de cours toutes les décisions que vous avez prises après avoir travaillé ce chapitre.

Inférence la plus faible possible

Les méthodes d'évaluation doivent refléter fidèlement les objectifs qu'elles visent à évaluer. Au chapitre 1, nous avons pris pour exemple l'évaluation des dons pour le calcul. On a vu que le meilleur moyen d'évaluer ce don était de faire subir un test de calcul quelconque. Déduire les dons pour le calcul à partir d'un autre comportement, comme l'utilisation constante par l'élève d'une calculatrice durant ses heures libres, revient à se servir d'une mesure inutilement subjective.

Il ne faut pas croire que subjectivité minime équivaut à ne pas faire la moindre inférence! Si vous voulez évaluer les habiletés personnelles et sociales de l'élève, l'observation directe (dont les résultats sont consignés au fur et à mesure sur une grille d'observation énumérant les points à observer) vous donnera une bien meilleure mesure qu'un test écrit où vous demandez à l'élève comment elle se comporterait dans une situation donnée. Le test écrit peut sembler en quelque sorte «meilleur», car il réduit le niveau de déduction que vous devez faire à propos des résultats de l'élève. Mais c'est néanmoins un instrument d'évaluation qui ne convient pas, car il ne peut vous renseigner sur ce que demande l'objectif.

Lorsque vous estimerez avoir pleinement tenu compte des problèmes ci-dessus, veuillez l'indiquer dans la section «faible inférence» de la colonne «utilisation optimale» de la feuille de travail E.

Notez également dans votre cahier de préparation de cours les décisions que vous avez prises après avoir travaillé ce chapitre.

Bonne fréquence des évaluations

Vous cherchez ici à atteindre l'équilibre entre d'une part un nombre suffisant d'occasions de recueillir les données à la base des décisions qui présideront à l'évaluation et d'autre part, leur durée, de façon à ne pas trop empiéter sur le temps de cours.

- Les résultats de recherches nous apprennent que l'annonce d'activités d'évaluation imminentes stimule les élèves à travailler plus fort, car elles veulent bien se préparer pour obtenir de bons résultats. Cet effet a tendance à s'amenuiser lorsque les activités d'évaluation sont trop rapprochées les unes des autres (apparemment les élèves sont surchargées et elles prêtent moins d'attention à l'évaluation qui vient).
- Quand vous pensez procéder à des activités d'évaluation, tenez compte du temps de cours qu'elles prennent: périodes d'étude avant le test, temps consacré au test lui-même et temps consacré à la correction. Vu sous un autre angle, le temps consacré à l'évaluation est par la même

occasion consacré au renforcement d'un apprentissage, tandis que le temps de cours est plus généralement consacré à l'acquisition de connaissances et d'habiletés. Pour atteindre un bon équilibre, à vous donc de juger.

- Si vous trouvez que les activités d'évaluation empiètent trop sur le temps de cours, réfléchissez à des modes d'évaluation plus «économiques». Le poste d'épreuves, par exemple, n'exige de l'élève que deux ou trois minutes de son temps. Dans ces conditions, l'enseignement n'est pas perturbé.
- Utilisez des méthodes variées, certaines exigeant une préparation de la part de l'élève, du travail de groupe et la participation à des activités évaluées d'une façon continue pendant les cours. Le plan d'évaluation d'une unité pourra comprendre deux méthodes d'évaluation continue (pour répondre aux objectifs relevant d'une observation directe et continue) et un examen écrit portant sur l'unité (pour répondre aux objectifs portant sur l'acquisition des connaissances et leur application). Dans le plan d'évaluation d'une unité, on pourra substituer à l'examen un ou deux tests et peut-être ajouter une autre méthode d'évaluation continue pour obtenir des données plus complètes sur les progrès de l'élève.

Lorsque vous estimerez avoir pleinement tenu compte des problèmes ci-dessus, veuillez l'indiquer dans la section «bonne fréquence» de la colonne «utilisation optimale» de la feuille de travail E.

Notez également dans votre cahier de préparation de cours toutes les décisions que vous avez prises après avoir travaillé cette section.

Ajout d'autres méthodes à votre programme d'évaluation

Voici le moment venu de combler les lacunes de votre programme d'évaluation.

Parcourez la feuille de travail E et les notes que vous avez prises dans votre cahier de préparation de cours.

Demandez-vous si vous avez besoin de méthodes d'évaluation supplémentaires ou différentes dans votre programme d'ensemble.

Inscrivez ces méthodes dans la colonne «autres méthodes à inclure».

Vous jugerez peut-être utile de parcourir le chapitre 4 du présent manuel pour revoir les diverses méthodes qu'il est possible d'employer. Chacune est accompagnée d'une description qui précise à quelle situation elle convient le mieux. Consultez également vos collègues pour savoir comment ils s'y prennent pour évaluer leurs élèves. Il n'est pas question de réinventer la roue: il est préférable d'emprunter ou d'adapter un instrument existant.

Collecte et utilisation des données

Dans la section suivante de ce chapitre, vous devrez prendre certaines décisions sur la façon de rassembler les données d'évaluation pour en tirer une note finale, s'il y a lieu, et d'informer vos élèves et leurs parents ou tuteurs de vos méthodes d'évaluation. Une section finale vous propose des moyens d'évaluer votre plan d'évaluation.

Feuille de travail F: Pondération des méthodes d'évaluation

Selon toute probabilité, vous devrez attribuer une note finale à chaque élève inscrite à l'un de vos cours. Le rendement global de vos élèves se compose de plusieurs éléments. À vous de décider quelle pondération attribuer à chaque élément. Le terme «pondération» a ici un sens légèrement différent de son sens habituel. Au lieu de pondérer votre note globale selon le pourcentage de **temps** consacré à un sujet ou le pourcentage de **contenu** couvert dans une unité, pondération se rapporte ici aux différents **types d'apprentissage**.

Il se peut par exemple que votre cours de sciences comporte les types d'apprentissage suivants, dont la pondération est indiquée entre parenthèses: acquisition de connaissances (30%), utilisation des connaissances dans des situations de créativité et de raisonnement critique (30%), aptitudes à utiliser le matériel (20%), niveau de fonctionnement dans des situations d'apprentissage en groupe (10%) et attitudes vis-à-vis de la matière (10%). Il se peut fort bien que ces types d'apprentissage aient été évalués en même temps par le biais des activités ou des tests et examens subis par les élèves, et non pas de façon séquentielle. Les types d'apprentissage sont fonction des objectifs du cours et sont explicités par les types de stratégies d'enseignement, d'activités d'apprentissage et d'instruments de mesure que vous utilisez. Vous pourrez donc généralement pondérer l'apprentissage d'une élève en décidant de la part de la note finale à attribuer aux données recueillies par les diverses méthodes.

Servez-vous de la feuille de travail F pour identifier les éléments d'apprentissage de votre leçon, unité ou cours. Précisez également les méthodes que vous utiliserez pour évaluer vos élèves à propos de ces éléments, ainsi que la pondération que vous avez décidé d'attribuer à chaque élément.

Préparation de documents sur l'évaluation à l'intention des élèves et des parents

Comme nous l'avons vu auparavant, chaque élève doit savoir comment elle sera évaluée par vous. Pour éviter tout malentendu, vous devrez concevoir un document écrit qui précisera la façon dont vous entendez évaluer vos élèves. Ce document n'a pas besoin d'être long et il peut, bien entendu, être intégré dans d'autres documents, comme votre plan de cours. Il doit notamment préciser les éléments suivants:

- une courte déclaration sur vos propres principes d'évaluation et ceux de l'école;
- un aperçu des éléments du cours ou des objectifs spécifiques que vous évaluerez, ainsi que la pondération de chacun;
- quelques indications des méthodes que vous entendez utiliser.

Vous devez également aviser les parents de votre politique d'évaluation. La manière de procéder ici dépend de vous et de la politique de votre école.

Feuille de travail F
Pondération des méthodes d'évaluation

Titre du cours _____

Composantes d'apprentissage à évaluer	Sources d'évaluation	Pondération

Total: _____

Feuille de travail G: Réflexion sur les méthodes d'évaluation

Après avoir terminé un cours et en avoir fait l'évaluation, prenez le temps de réfléchir à la pertinence de votre plan d'évaluation. Prévoyez ce temps de réflexion presque aussitôt après la fin du cours. Voici quelques questions qui pourront servir de base à votre réflexion (la feuille de travail G vous en propose d'autres).

- Mon plan d'évaluation m'a-t-il permis de suffisamment juger des connaissances, des habiletés, des attitudes et des démarches de mes élèves?
- Ai-je tenu compte de la pertinence de mes méthodes parallèlement aux approches pédagogiques utilisées?
- Mes méthodes d'évaluation cadraient-elles avec ce que j'exigeais de mes élèves?
- Mes méthodes ont-elles permis à mes élèves de donner le meilleur d'elles-mêmes?
- Mes méthodes étaient-elles justes et impartiales et correspondaient-elles aux capacités de mes élèves?
- Ai-je recueilli suffisamment de données pour me permettre d'interpréter et d'évaluer les progrès de mes élèves?
- Mon programme d'évaluation m'a-t-il permis de fournir à mes élèves, à leurs parents et aux autres éducateurs des résultats pertinents?

Remplissez la feuille de travail G le plus tôt possible après la fin du cours. Si vous notez des changements que vous devez apporter, transcrivez-les aux endroits voulus de votre système d'enseignement-préparation de cours.

À venir: le chapitre 3

Vous venez d'achever l'élaboration de votre programme d'évaluation. Sans doute avez-vous été étonné du nombre de décisions que vous avez dû prendre. Peut-être vous doutez-vous par ailleurs que d'autres enseignants ont pu prendre des décisions différentes des vôtres, mais tout aussi justifiées. Peut-être sentez-vous le besoin de vérifier certaines de vos «perceptions» auprès de vos collègues. Le chapitre 3 propose une démarche qui favorise le travail entre collègues et qui, en définitive, contribue à l'élaboration d'une politique scolaire d'évaluation.

Feuille de travail G
Réflexion sur les méthodes d'évaluation

Titre du cours: _____

Question de réflexion	Commentaires et observations	Mesures à prendre
Ce plan a-t-il permis de suffisamment juger: • des connaissances? • des habiletés? • des attitudes? • des démarches? • de la croissance?		
Mon plan d'évaluation m'a-t-il permis de bien utiliser mon temps?		
Mon plan d'évaluation a-t-il comporté diverses méthodes?		
Ai-je recueilli suffisamment de données pour me permettre d'interpréter et d'évaluer les progrès de mes élèves?		
Ai-je jugé de la pertinence de mes méthodes parallèlement aux stratégies d'enseignement utilisées?		
Mes méthodes d'évaluation cadraient-elles avec ce que j'exigeais de mes élèves?		

Question de réflexion	Commentaires et observations	Mesures à prendre
Mes méthodes ont-elles permis à mes élèves de donner le meilleur d'elles-mêmes?		
Mes méthodes étaient-elles justes et les ai-je utilisées avec impartialité?		
Les méthodes que j'ai utilisées ont-elles permis à mes élèves de transformer leurs connaissances et capacités en expériences vécues?		
Ai-je demandé à mes élèves de s'auto-évaluer?		
Ai-je fait part à mes élèves à l'avance de mon plan d'évaluation?		
Ai-je régulièrement fait part des données d'évaluation à mes élèves et à leurs parents/tuteurs?		
Mes modalités de transmission ont-elles été utiles à mes élèves et à leurs parents?		

Chapitre 3
Le travail en coopération

Introduction

Après avoir analysé votre programme d'évaluation, il est temps de penser à la façon de le combiner à ceux de vos collègues. C'est là une étape importante, pour plusieurs raisons.

- D'abord, le type de programme d'évaluation que vous venez d'élaborer représente probablement pour vous et pour vos élèves, jusqu'à un certain point, quelque chose de nouveau. Le fait de comparer votre perception de ce qu'est une évaluation adéquate à celles de vos collègues vous rassurera et vous confirmera que vous êtes sur la bonne voie.
- Ensuite, les élèves et les parents sont souvent déroutés quand les enseignantes de niveaux différents et de matières différentes utilisent des programmes d'évaluation différents. Travailler avec des collègues favorisera la mise en place de points communs.
- Enfin, chaque école doit élaborer sa propre politique quant au rôle de l'évaluation et à la façon dont il peut être mis en vigueur.

Le présent chapitre propose donc une démarche visant à coordonner votre programme d'évaluation à celui de collègues enseignant aux mêmes niveaux ou enseignant les mêmes matières. Il propose par conséquent une démarche visant à élaborer une politique scolaire en matière d'évaluation de l'élève.

Intégration de votre stratégie à celle de vos collègues

Prenons pour la dernière fois notre exemple financier. Maintenant que vous avez élaboré votre programme financier, vous tirez parti de la coopération pour réaliser des objectifs financiers communs. Vous pouvez ainsi former un cercle composé d'investisseurs qui perçoivent leurs objectifs dans une même optique et qui peuvent faire appel aux mêmes ressources pour les atteindre. Dans un contexte scolaire, ce genre de cercle s'appellera **cercle d'évaluation**. Il pourra se révéler une source d'entraide, contribuer à élaborer des moyens efficaces et aboutir à une plus grande cohérence des programmes d'évaluation.

Il convient d'abord de déterminer ceux de vos collègues qui peuvent former un groupe naturel ou logique. À l'élémentaire, le cercle sera sans doute formé d'enseignantes de la même année ou d'enseignantes de l'année qui précède et de celle qui suit. Dans les années intermédiaires, le cercle pourra également être formé de la même manière, ou être formé d'enseignantes regroupées par matière. Dans les écoles secondaires à structure départementale, les cercles correspondront évidemment aux divers départements (département de sciences, de français, etc.) Dans les autres écoles secondaires, les regroupements se feront par matière. Dans les petites écoles secondaires, les enseignantes pourront se regrouper par domaines connexes (p. ex., les mathématiques avec les sciences ou l'anglais avec les sciences humaines). Dans les petites écoles, le cercle pourra se composer de l'ensemble des enseignantes.

Préparation de la première rencontre

Les questions qui vous préoccupent, vous et vos collègues, sont évidemment propres à votre contexte. Mais il y a sans doute des éléments communs à tous les contextes. Préparez les éléments qui suivent. Ils serviront de point de départ au moment de la première rencontre des évaluateurs de votre cercle.

- Les feuilles d'inventaire, travaillées au chapitre 2, qui exposent votre programme d'évaluation et font ressortir les méthodes que vous y avez incorporées.
- Des copies de tout instrument de mesure que vous avez conçu ou adapté.
- Une copie de la politique d'évaluation de votre école (le cas échéant).
- Une copie de la politique d'évaluation de votre commission scolaire (le cas échéant).
- Une copie des documents décrivant aux parents et aux élèves vos pratiques d'évaluation. Elle se révélera particulièrement utile si elle expose votre philosophie de l'évaluation. (Voir chapitre 2).
- Un exposé de la pondération relative des évaluations qui aboutiront à la note finale. (Voir chapitre 2).

Rencontre avec les collègues

Les rencontres du cercle vous permettront entre autres ce qui suit.

- **Comparer les diverses philosophies de l'évaluation**
  La philosophie de l'évaluation de chaque enseignante, exposée par écrit, servira de point de départ à l'élaboration de la philosophie du cercle. Vraisemblablement, il s'agira de choisir la philosophie la plus large et d'y apporter des modifications de façon à ce qu'elle reflète les idées de tous les membres. Considérez cette philosophie comme un instrument de travail: vous pourrez vous y reporter au cours des rencontres suivantes. En fin de compte, elle devra avoir un caractère assez formel, car ce sera un outil de référence pour tous les membres du cercle, actuels et futurs, qui servira également à l'élaboration d'une politique scolaire en matière d'évaluation de l'élève.
- **Vérifier la pertinence des méthodes d'évaluation choisies**
  Chaque membre doit expliquer pourquoi il a choisi telle ou telle méthode. Chacun peut commencer par ce qu'il a noté sur ses feuilles d'inventaire.
- **Valider les plans d'évaluation en considérant les élèves individuellement**
  À plusieurs moments de l'année, les enseignantes se réunissent fréquemment pour étudier les progrès de certains élèves. Non seulement ces rencontres fournissent l'occasion aux enseignantes de se concentrer sur «l'élève comme un tout», mais elles permettent également de comparer les méthodes d'évaluation.
- **Comparer les programmes d'évaluation**
  Votre programme sera, bien sûr, unique en son genre, en raison des objectifs spécifiques de vos cours et des décisions que vous aurez prises au moment de son élaboration. Vous constaterez, à cette occasion, que la plupart de vos collègues auront eu à résoudre le même genre de problèmes que vous. Elles s'y seront peut-être prises autrement, mais les différences ne seront en réalité pas bien grandes. Les membres doivent, à tour de rôle, expliquer leur programme d'évaluation et vérifier s'il correspond à la philosophie du cercle. S'il y a des écarts, il faudra modifier ou la philosophie du

cercle ou le programme d'évaluation. Au moment des discussions, il faudra évidemment tenir compte de la collégialité et respecter l'intégrité professionnelle de chacun.

- **Mettre au point des méthodes d'évaluation communes**
  Le cercle d'évaluation fournit l'occasion et les mécanismes nécessaires à l'étude des possibilités de normalisation des méthodes d'évaluation. Pourquoi?
  - *Pour réduire au minimum le temps et les efforts que l'élève doit fournir au moment où l'enseignante présente une méthode d'évaluation.* En effet, certaines méthodes exigent une bonne préparation. Par exemple, préparer une classe à l'utilisation d'un poste d'épreuves exige de la pratique. Les membres du cercle pourront donc décider de recourir aux postes d'épreuves pendant plusieurs années de suite ou dans diverses matières, ce qui évitera chaque fois de perdre du temps en explications.
  - *Pour élaborer des profils à long terme en matière de développement de l'élève.* Certains progrès, dans les domaines de l'apprentissage continu ou des habiletés en communication, par exemple, s'échelonnent sur une si longue période qu'une seule année scolaire ne suffit pas pour les évaluer. Le cercle pourra donc préparer un programme à long terme consistant en une collecte de données sur plusieurs années, après avoir convenu de certains points à inclure dans les grilles d'observation.
  - *Les enseignantes d'une même matière à un même niveau aiment parfois préparer des examens communs pour s'assurer qu'elles enseignent à peu près toutes la même chose.* De la même façon, les membres du cercle pourront vouloir établir un répertoire plus vaste réunissant leurs instruments communs de façon à pouvoir mieux comprendre la performance de leurs élèves relativement à une vaste gamme d'objectifs.
- **Déterminer ce que vous voulez que contienne un programme scolaire d'évaluation de l'élève**
  Chaque école doit se doter d'une politique d'évaluation des élèves ainsi que d'un système de communication pour transmettre ces données aux élèves et à leurs parents. Chaque cercle contribuera à cette démarche. Avec les autres membres de votre cercle, vous devez préparer un document de travail résumant ce que vous estimez qu'il importe que votre école intègre dans sa politique globale d'évaluation des élèves, dans le cadre de la politique provinciale et de celle de la commission scolaire.

Élaboration d'une politique scolaire d'évaluation

Les questions qui relèvent de la politique scolaire débordent le cadre du présent manuel. Néanmoins, comme il se peut que vous deviez participer à l'élaboration d'une politique scolaire en matière d'évaluation, voici quelques observations qui pourront se révéler utiles.

- Toutes les écoles doivent avoir une politique écrite et formelle en matière d'évaluation de l'élève. Sans cet instrument, personne, pas plus les enseignantes que les élèves, les parents que les commissions scolaires, ne sait trop où il va.

Toute politique scolaire d'évaluation doit au moins comporter les éléments suivants:

- *Un exposé de la philosophie de l'école sur les raisons qui sous-tendent l'évaluation de l'élève.* L'ensemble des principes directeurs du ministère de l'Éducation de la Saskatchewan sur l'évaluation des élèves qui figurent dans la section des renseignements du présent document constitue un point de départ utile.
- *Une description générale de la façon dont seront évalués les élèves.*
- *Les exigences spécifiques de toutes les enseignantes à l'école.* Par exemple: élaborer et communiquer par écrit le plan d'évaluation d'un élève, les procédures formelles de collecte et de conservation des données relatives aux activités d'évaluation des élèves et les exigences en matière de communication avec les parents ou les gardiens dans certains cas critiques.
- *Une politique de notation.* La note finale n'est pas le but ultime de l'évaluation, mais elle a son importance. La politique scolaire en matière d'évaluation doit tenir compte: du rôle des notes dans l'évaluation continue ou dans les politiques de passage à un niveau supérieur, de la notation pour des classes modifiées et de l'adaptation des mécanismes d'évaluation à certains groupes identifiables (les élèves exceptionnels, par exemple).
- *Une description générale des modalités de communication aux parents de la politique scolaire et des résultats de l'évaluation.* Il est également important de déterminer ce qui ne sera pas évalué ou communiqué aux parents.
- *Une marche à suivre permettant aux parents et aux élèves de discuter des résultats d'une évaluation.*
- *Un protocole déterminant les catégories de données qui seront conservées à l'école et celles qui le seront aux archives de la commission scolaire. Il devra aussi porter sur la durée de conservation par l'enseignante, l'école et la commission scolaire, des données brutes (feuilles de données, dossiers de l'élève, etc.).*
- *Une description des pouvoirs de l'enseignante en matière d'évaluation.* L'évaluation de l'élève, telle que nous l'entendons dans le présent manuel, donne à chaque enseignante de lourdes responsabilités. Elle l'expose à une certaine contestation sur le plan de la compétence en la matière et diminue ses chances de s'abriter derrière une notation dite objective («Patrice a obtenu 48% à l'examen; je n'y peux rien.») L'enseignante doit savoir qu'elle a le pouvoir et l'autorité de se servir de son expérience professionnelle pour évaluer l'élève. Il est absolument essentiel qu'elle (ainsi que les parents et les élèves) sache d'où viennent ces garanties de pouvoir et d'autorité. Autrement dit, elle doit savoir ce qui arrivera quand son jugement professionnel sera mis en question.
- *Des mécanismes de décision et de révision.* Des mécanismes de décision ou de révision doivent être mis sur pied, sous une forme quelconque, dans chaque école, pour garantir le pouvoir et l'autorité de l'enseignante et protéger toutes les parties (enseignantes, élèves, parents, administrateurs et commissions scolaires). L'enseignante se trouvera alors à l'abri des conflits à même de survenir en matière d'évaluation des élèves. C'est pourquoi, dans la perspective d'une politique scolaire d'évaluation, cet élément risque fort d'être le plus important.

- La direction de l'école et les membres du personnel doivent prendre part à l'élaboration d'une telle politique. Cela ne signifie pas qu'ils doivent être les seuls à le faire. Au contraire, les parents, les élèves, les administrateurs, les membres de la commission scolaire et le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan peuvent tous y contribuer. Mais cela signifie que la directrice de l'école et les enseignantes, en raison même de leur formation et des responsabilités inhérentes à leur profession, doivent jouer un rôle prépondérant dans l'élaboration d'une telle politique.

Conclusion

En tant qu'enseignante, vous ne cessez vraiment jamais d'apprendre à être plus efficace dans votre enseignement. Vous faites l'expérience de nouvelles approches et vous modifiez les anciennes. Vous apprenez à vous conformer aux impératifs des nouveaux programmes d'études. Vous vous adaptez aux particularités de chaque classe et de chaque élève. L'évaluation de l'élève, qui fait partie du processus d'enseignement, doit à son tour devenir un de ces éléments de votre enseignement que vous soumettrez à une révision continue. Considérez-la comme une occasion de vous parfaire sur le plan professionnel. Vous verrez que la réflexion que vous vous imposerez influera sur toute votre approche pédagogique.

Le dernier chapitre est entièrement consacré à certaines méthodes d'évaluation des élèves.

Chapitre 4
Méthodes d'évaluation spécifiques

Introduction

Cette section du manuel propose diverses méthodes d'évaluation réunies en quatre grands ensembles: les **méthodes d'organisation**, les méthodes dont les enseignants et enseignantes se servent pour la **consignation de données**, les méthodes qui procèdent des **activités continues de l'élève** (l'élève étant évalué dans le cadre de ses activités d'apprentissage courantes) et les méthodes qui procèdent des **tests et examens** (où les élèves subissent des tests et examens).

On trouvera tout au long de cette section des exemples d'instruments de mesure. Vous pouvez les utiliser tels quels ou les modifier selon vos besoins.

Méthodes d'organisation:

- Postes de travail/Postes d'épreuves
- Évaluation individuelle
- Évaluation de groupe
- Contrats
- Auto-évaluation/co-évaluation
- Dossiers de l'élève

Consignation de données:

- Fiches anecdotiques
- Grilles d'observation
- Échelles d'appréciation

Activités continues de l'élève:

- Travaux écrits
- Présentations
- Évaluation de la performance
- Devoirs

Types de tests et examens:

- Tests oraux
- Tests de performance
- Items à réponse élaborée
- Items à réponse courte
- Items de type appariement
- Items à choix multiples
- Items de type vrai ou faux

Cette liste comporte les méthodes génériques dont les enseignants et enseignantes se servent pour évaluer les progrès de leurs élèves de façon systématique. Il existe d'autres techniques qui visent des objectifs spécialisés, mais ne constituent pas des techniques génériques en soi. Citons à titre d'exemple l'analyse des erreurs dans le domaine des langues. Ces techniques spécialisées ne figurent pas dans ce manuel. On les trouve par contre dans les divers programmes d'études comme suggestions d'évaluation.

Toute cette section contient des exemples d'instruments de mesure. Vous pouvez les utiliser tels quels ou les modifier en fonction de vos besoins.

Organisation des définitions des méthodes

Les définitions des méthodes d'évaluation sont données à titre de référence. Cela explique leur brièveté. Vous trouverez des descriptions plus détaillées dans les ouvrages qui portent sur l'évaluation dans l'enseignement et dont certains sont donnés en bibliographie.

Rubriques descriptives

La définition de chaque méthode a été organisée sous les rubriques suivantes (même si toutes les rubriques ne conviennent pas à chaque méthode):

- **Définition**
  Elle décrit brièvement la méthode et se révèle particulièrement utile dans le cas d'une méthode encore jamais employée ou connue sous un autre nom.
- **Contexte de l'évaluation**
  On suggère ici les moments et les endroits les plus appropriés pour l'application de la méthode.
- **Utilisation optimale de la méthode**
  On vous donne quelques conseils sur la meilleure façon d'utiliser la méthode dans un programme d'évaluation.
- **Mode d'utilisation**
  On décrit comment élaborer et utiliser la méthode.
- **Exemple**
  On donne un exemple, le cas échéant, sous forme d'échantillon ou de modèle. Les exemples sont choisis de manière à pouvoir éclairer et illustrer les idées présentées.

- **Utilisation des données aux fins de l'évaluation**
  On indique de quelle façon les renseignements recueillis dans le cadre de l'utilisation d'une méthode seront traduits en données servant à l'évaluation.
- **Conseils**
  On rappelle des renseignements et on présente les avantages et les inconvénients de la méthode.
- **Variantes**
  On propose des variantes et des formes adaptées ou élargies de la méthode en question.

Méthodes d'organisation

Peu importe que l'enseignant ou l'enseignante évalue ses élèves dans le cadre de leurs activités courantes ou d'un test ou examen, il lui faut prendre des décisions d'organisation plus vastes. L'enseignant ou l'enseignante doit apparier la méthode d'organisation qui convient le mieux et le type de données à rassembler sur l'élève. Les méthodes d'organisation figurent ci-dessous.

- **Postes de travail/Postes d'épreuves**
  Les postes de travail/postes d'épreuves sont des lieux désignés par l'enseignant ou l'enseignante pour les activités des élèves qui servent à l'évaluation. Ces lieux peuvent être à l'intérieur ou en dehors de la salle de classe.

  Un enseignant ou une enseignante peut décider de recourir aux postes de travail/postes d'épreuves pour que les élèves démontrent une habileté (p.ex. trouver la masse d'une roche), fassent des observations ou manipulent du matériel. L'enseignant ou l'enseignante peut observer et consigner la façon dont se comportent les élèves ou ceux-ci peuvent passer par un poste de travail/poste d'épreuves et consigner leurs travaux sous forme écrite. Comme poste de travail, l'évaluation est formative, tandis que l'évaluation d'un poste d'épreuves est sommative.
- **Évaluation individuelle**
  Par évaluation individuelle, on entend une évaluation axée tout particulièrement sur les progrès des élèves. Les activités conçues par l'enseignant ou l'enseignante sont accomplies individuellement par chaque élève.

  L'enseignant ou l'enseignante peut demander à ses élèves d'accomplir un travail écrit, une présentation ou une tâche d'évaluation afin d'évaluer leurs progrès.
- **Évaluation de groupe**
  L'évaluation de groupe est une évaluation axée sur les progrès réalisés par un groupe d'élèves qui ont collaboré à des activités d'évaluation conçues par l'enseignant ou l'enseignante.

  Pour évaluer les habiletés sociales et la démarche d'apprentissage coopératif, les enseignants et enseignantes peuvent décider de demander aux élèves de faire un travail écrit, une présentation ou une performance de leurs habiletés en groupe.
- **Contrats**
  Un contrat désigne une entente entre un ou une élève ou un groupe d'élèves et un enseignant ou une enseignante au sujet de ce qui sera accompli, de qui l'accomplira, de la façon de l'accomplir, de la date d'achèvement et de la façon de l'évaluer.

  Les contrats peuvent être structurés sur une base individuelle ou collective et comporter des travaux écrits, des présentations ou la performance d'habiletés. Les élèves peuvent partiellement s'acquitter des obligations qui leur incombent en procédant à une auto-évaluation de leur travail.
- **Auto-évaluation/co-évaluation**
  L'auto-évaluation désigne l'évaluation faite par un ou une élève des progrès qu'il a accomplis au chapitre de ses connaissances, habiletés, démarches ou attitudes. La co-évaluation désigne l'évaluation d'un ou une élève par plusieurs de ses camarades. Ce type d'évaluation peut être réalisé individuellement ou en groupe.

  Les élèves peuvent prendre part à toute une diversité d'activités d'auto-évaluation et de co-évaluation mettant en jeu leurs efforts personnels, leurs efforts collectifs, leurs propres produits finis sous formes de travaux écrits et de présentations, ou la performance de leurs habiletés. Ils peuvent également évaluer leurs efforts dans le cadre de tests et examens. Les contrats ont souvent une composante d'auto-évaluation ou de co-évaluation.
- **Dossiers de l'élève**
  Un dossier de l'élève est un recueil de documents produits par l'élève et accumulés depuis un certain temps qui aident l'élève et l'enseignant ou l'enseignante à juger des progrès de l'élève. Les échantillons de travaux qui entrent dans un dossier peuvent être choisis par l'élève, l'enseignant ou l'enseignante ou par l'élève et l'enseignant ou l'enseignante en consultation.

Parmi les documents qui peuvent entrer dans un dossier, mentionnons des copies de travaux, de contrats, d'évaluation de présentations, d'évaluation des performances, d'habiletés et de démarches, de tests et d'examens. On peut également y mettre des échantillons des travaux quotidiens des élèves.

Il est possible d'inclure dans le dossier des échantillons de travaux réalisés individuellement et en groupe, ainsi que des copies des instruments d'auto-évaluation et des instruments de co-évaluation.

Postes de travail/Postes d'épreuves

Définition

Le poste de travail est une structure de nature organisationnelle que les enseignants peuvent utiliser pour effectuer une évaluation formative des progrès de leurs élèves. Il s'agit généralement d'un lieu désigné par l'enseignant qui permet d'observer les élèves en train de faire des activités comme la résolution de problèmes en mathématiques ou la classification d'objets. En observant les élèves en cours de leur apprentissage, l'enseignant peut leur donner de la rétroaction qui va les guider et les encourager à effectuer les changements nécessaires à un meilleur apprentissage. C'est une évaluation formative.

Le poste d'épreuves est aussi une structure de nature organisationnelle que les enseignants peuvent utiliser pour effectuer une évaluation sommative des progrès de leurs élèves. Il s'agit généralement d'un lieu désigné par l'enseignant qui permet d'évaluer les élèves, individuellement ou en groupe, sur le plan de l'acquisition des connaissances et des concepts, des démarches, des habiletés et des attitudes.

Contexte de l'évaluation

Le poste de travail/poste d'épreuves permet à l'élève d'être évaluée pour une activité qui suppose la manipulation de matériel, d'idées ou de mots. Cette méthode est utilisée pendant les heures d'enseignement normales; toutefois, il n'est pas nécessaire que le poste soit situé dans la classe.

Un poste de travail/poste d'épreuves peut servir à démontrer une habileté, comme la bonne utilisation d'un microscope, à apporter la preuve des capacités physiques qu'exige le basket-ball, à démontrer qu'on est capable de travailler avec certaines technologies ou à écrire un article de journal basé sur l'observation d'un événement ou d'une situation prédéterminée. Un poste de travail/poste d'épreuves peut comporter une partie écrite qui accompagne l'élément interactif du poste. Les élèves peuvent être amenées à consigner les résultats des tâches interactives accomplies au poste de travail/poste d'épreuves. Toutefois, si une élève est tenue d'accomplir une tâche qui nécessite uniquement l'écrit, il vaut mieux alors recourir aux méthodes plus classiques.

Mode d'utilisation

- **Évaluation critériée**
  Il peut suffire que l'élève démontre qu'elle est capable de se servir de certain matériel, de façon à pouvoir s'en servir dans d'autres situations. Une fois données les directives sur la bonne façon de se servir du matériel, on peut mettre sur pied un poste de travail/poste d'épreuves pour évaluer les habiletés de chaque élève. On peut par exemple évaluer l'élève sur sa capacité à déterminer exactement le poids d'une pierre.

- **Évaluation sommative**
  Vous pouvez mettre sur pied un poste d'épreuves si vous voulez savoir si l'élève a acquis des connaissances suffisantes pour bien manipuler le matériel.

- **Agencement**
  Si vous comptez utiliser le poste de travail/poste d'épreuves en classe, peut-être voudrez-vous réserver un endroit particulier où les élèves pourront travailler. Plus les directives seront claires sur ce que doivent accomplir les élèves, plus les déplacements seront faciles entre le poste de travail/poste d'épreuves et le reste de la classe. Ces directives peuvent figurer sur un carton ou un morceau de papier. Si le poste de travail/poste d'épreuves est situé en dehors de la classe, il faut alors songer à des directives précises indiquant les éléments suivants:
  - l'emplacement du poste;
  - des directives précises sur la tâche à accomplir;
  - les déplacements de poste à poste;
  - le temps qu'il faut passer à chaque poste;
  - la manière de consigner les renseignements;
  - les tâches à entamer dès le retour en classe.

- **Déroulement de l'évaluation sommative**
  Si vous évaluez les élèves en classe, nommez ou demandez une volontaire qui sera la première à prendre place au poste d'épreuves. Elle doit accomplir la tâche, vous remettre les résultats, indiquer à l'élève suivante de lui succéder et

reprendre sa place. Il convient de répéter cette même séquence jusqu'à ce que tous les élèves soient passées. Pendant ce temps, vous poursuivez votre enseignement normal et chaque élève ne manque qu'une infime portion de la leçon.

Si vous évaluez les élèves en dehors de la classe, peut-être voudrez-vous alors que toutes les élèves travaillent simultanément aux postes d'épreuves. Par exemple, si vous entendez évaluer vos élèves à propos des échantillons de sol, de végétaux et d'insectes que vous étudiez, peut-être voudrez-vous utiliser un morceau de corde pour tracer un cercle sur le sol dans un endroit donné. Ce cercle devient alors un poste de travail/poste d'épreuves. Les élèves accompliront les tâches qui leur ont été assignées à leur propre poste.

Si vous préférez évaluer les élèves en groupe, vous pouvez désigner un lieu en dehors de la classe où elles doivent accomplir les tâches que vous leur avez assignées. Par exemple, si vous tenez à évaluer les habiletés de recherche des élèves, vous pouvez choisir la bibliothèque de l'école comme poste d'épreuves.

Exemple

Imaginez que les élèves aient appris au préalable ce qu'était un circuit électrique par le biais d'expérience sur des ampoules, des piles, des fils et des interrupteurs. Vous voulez maintenant vous assurer qu'elles ont bien acquis le concept de circuit. Mettez deux ampoules, une pile, un interrupteur et plusieurs bouts de fil dans le poste d'épreuves. Voici un exemple de directives qui peuvent être fournies au poste d'épreuves.

- Assure-toi qu'il y a deux ampoules, une pile, un interrupteur et au moins trois bouts de fil.
- Branche le matériel de façon que lorsque tu fermes l'interrupteur, les deux ampoules s'allument, et que quand tu l'ouvres, les deux ampoules s'éteignent.
- Dessine un croquis du circuit sur une feuille de papier.
- Démonte ton circuit et laisse les différents articles en place.
- Remets ton croquis du circuit à l'enseignante.
- Avertis l'élève suivante que c'est à son tour et retourne à ta place.

Utilisation des données aux fins de l'évaluation

Les travaux remis par les élèves peuvent être notés au moyen d'échelles d'appréciation ou de grilles d'observation contenant les éléments spécifiques que vous tenez à évaluer. Le comportement observé au poste d'épreuves peut également être consigné sous forme de fiche anecdotique, de grille d'observation ou d'échelle d'appréciation.

Conseils

- Si vous choisissez le même endroit (un endroit réservé dans la classe), utilisez alors systématiquement le poste de travail/poste d'épreuves de la même façon. Cela contribue à l'uniformité d'utilisation par les élèves, en plus de faciliter l'installation des postes de travail/postes d'épreuves ultérieurs. Si l'endroit et la raison d'être des postes de travail/postes d'épreuves changent, certaines caractéristiques pourront néanmoins demeurer constantes.
- Les directives doivent être simples, claires et explicites, et demander à l'élève d'apprêter le poste de travail/poste d'épreuves pour la suivante. Il faut que les élèves puissent déchiffrer les directives sans la moindre difficulté.
- Faites en sorte que l'activité reste simple.

Évaluation individuelle

Définition

Cette méthode permet d'évaluer les élèves qui travaillent individuellement et non pas en collaboration.

Contexte de l'évaluation

L'évaluation individuelle désigne essentiellement l'évaluation et le jugement des progrès de chaque élève. À vous de décider si vous tenez à comparer les progrès de cette élève à:

- ses résultats antérieurs (interprétation par rapport à une performance antérieure);
- à une norme pré-établie (interprétation critériée);
- ou à la norme d'un groupe du même âge ou du même niveau que l'élève (interprétation normative).

Mode d'utilisation

- Comme nous l'avons déjà vu, les élèves doivent savoir exactement comment elles seront évaluées. Il est crucial qu'elles sachent ce que l'on attend d'elles, aussi bien dans le cadre d'une évaluation individuelle que d'une évaluation de groupe.
- Il faut s'efforcer d'intégrer une combinaison de normes dans une évaluation individuelle. Si vous êtes capable de discuter des progrès de l'élève avec elle et avec ses parents par rapport à une performance antérieure, à une interprétation critériée et à une interprétation normative, l'élève comprendra mieux les progrès qu'elle a réalisés.
- Il faut recourir à toute une diversité de méthodes d'évaluation dans le cadre de l'évaluation individuelle. Un jugement définitif qui s'appuie sur une gamme restreinte de données d'évaluation (comme une seule série de tests organisés de la même façon) laisse de graves lacunes dans l'évaluation. Pour évaluer les objectifs plus vastes des nouveaux programmes d'études, il importe de concevoir un programme d'évaluation qui «couvre toutes les bases».

On trouvera à la section «Évaluation de groupe» d'autres conseils sur l'évaluation individuelle.

Conseils

L'évaluation individuelle est assortie d'avantages et d'inconvénients qu'il faut prendre en considération.

Avantages:

- L'évaluation individuelle «cadre» avec notre système scolaire dans la façon de transmission des progrès d'une élève. Chaque élève de chaque classe est évaluée sous le rapport de la réalisation des objectifs fixés dans les programmes d'études.
- L'évaluation par rapport à des résultats antérieurs fournit des précisions sur les points forts et les points faibles de chaque élève. En outre, c'est un facteur de motivation qui permet de mieux rendre compte des progrès des élèves en difficulté.
- L'évaluation individuelle peut inciter les élèves à se sentir davantage responsables de leurs progrès. Pour les élèves qui fixent leurs propres normes ou attentes sur ce qu'elles tiennent à accomplir, l'évaluation individuelle confère un degré de participation bien plus élevé dans le processus d'apprentissage.
- La façon de procéder permet à l'enseignant de se polariser plus directement sur les besoins de chaque élève. Il peut alors lui fournir des directives précises en s'appuyant sur les résultats de l'évaluation individuelle.

Inconvénients:

- L'évaluation individuelle risque de donner lieu à une atmosphère de concurrence qui est de nature à entraver les progrès de certaines élèves. L'esprit de rivalité (pour obtenir la meilleure note) doit être contrebalancé par les efforts coopératifs.
- L'évaluation individuelle ne donne pas à l'enseignant les renseignements dont il a besoin pour juger du travail coopératif ou des objectifs interactifs sociaux.
- Ce type d'exercice prend beaucoup de temps. Il faut en effet beaucoup plus de temps pour évaluer les travaux de chaque élève que pour évaluer un groupe d'élèves en tant qu'unité.

Évaluation de groupe

Définition

L'évaluation de groupe est un autre mode d'évaluation des élèves. Elle consiste à évaluer des élèves qui travaillent en groupe. À vous de décider si vous voulez:

- n'évaluer que le travail de groupe, en attribuant la même note à tous les membres du groupe;
- évaluer les progrès de chaque élève au sein du groupe (c'est-à-dire recourir aux groupes pour structurer l'apprentissage mais non pour évaluer les élèves);
- attribuer des notes de groupe et des notes individuelles.

Mode d'utilisation

À vous de décider de l'approche qui convient le mieux à votre situation et à vos objectifs.

- L'évaluation de groupe peut être perçue comme l'idéal auquel aspirent vos élèves. La facilité avec laquelle elles accepteront une évaluation de groupe dépendra du temps qu'elles ont passé à travailler en groupe par rapport au temps qu'elles ont passé à être évaluées de façon compétitive. Ce sont les élèves des petites classes et celles qui connaissent depuis longtemps l'évaluation de groupe qui percevront sans doute l'option d'évaluation de groupe comme la plus équitable et comme celle qui convient le mieux.
- Lorsque les élèves ne sont pas prêtes à accepter l'option d'évaluation de groupe, vous pouvez intégrer dans l'évaluation de groupe l'évaluation des contributions de chaque élève. L'élément individuel doit être formé des paramètres de l'activité de groupe qui conviennent le mieux à une évaluation individuelle, comme le niveau de participation aux activités du groupe ou la volonté de respecter le point de vue des autres.
- Quelle que soit la stratégie que vous adoptez, faites-en part à vos élèves et dites-leur quelles sont vos attentes. «C'est moi-même qui noterai le travail final du groupe. Tous les membres du groupe se verront attribuer cette note. Cette note sera sur 80. En outre, j'évaluerai chacune d'entre vous sur sa volonté de travailler de façon **autonome** et sur son niveau de participation aux situations de groupe. Cette note sera sur 20. Elle sera ajoutée à la note du groupe et constituera votre note finale sur 100.»
- Vous devez surveiller de près l'impact du programme d'évaluation sur les objectifs des activités de groupe. À mesure que les groupes se sentent plus à l'aise avec l'apprentissage coopératif, vous pouvez modifier la façon d'aborder l'évaluation.

Conseils

Les décisions prises sur la base d'une évaluation de groupe peuvent aboutir à trois types de notes:la note du groupe, la note individuelle et une combinaison des deux.

Note de groupe seulement

Avantages:

- Le travail de groupe vise entre autres choses à inciter les élèves à collaborer entre elles. Le fait de n'attribuer qu'une seule note au travail du groupe renforce cette caractéristique.
- Étant donné que le produit sommatif d'une activité de groupe est le fruit du travail de plusieurs élèves, l'évaluation de groupe évite à l'enseignant de démêler les contributions de chacune.
- L'ouvrage intitulé *Approches pédagogiques: Infrastructure pour la pratique de l'enseignement* décrit la valeur de l'apprentissage coopératif, thèse que corrobore la citation suivante de Johnson et Johnson (1989):

  L'apprentissage coopératif, si on le compare à l'apprentissage compétitif et individualiste, favorise de meilleurs résultats, une plus grande motivation, de meilleures relations entre les élèves, une attitude plus positive vis-à-vis de la matière et de l'enseignante, une meilleure estime de soi et une meilleure santé psychologique, un meilleur sens de la perspective et de meilleures habiletés sociales (p. 8-9).

Inconvénients:

- Les élèves s'attendent à ce que leurs progrès s'appuient sur des critères ou se mesurent les unes par rapport aux autres. Tout porte à croire que l'évaluation individuelle leur paraît plus juste que l'évaluation de groupe, du moins aux premiers stades de l'expérience qu'elles font de l'apprentissage coopératif.

Note individuelle seulement

Avantages:

- Correspond aux attentes traditionnelles des élèves et est donc mieux admise par elles.

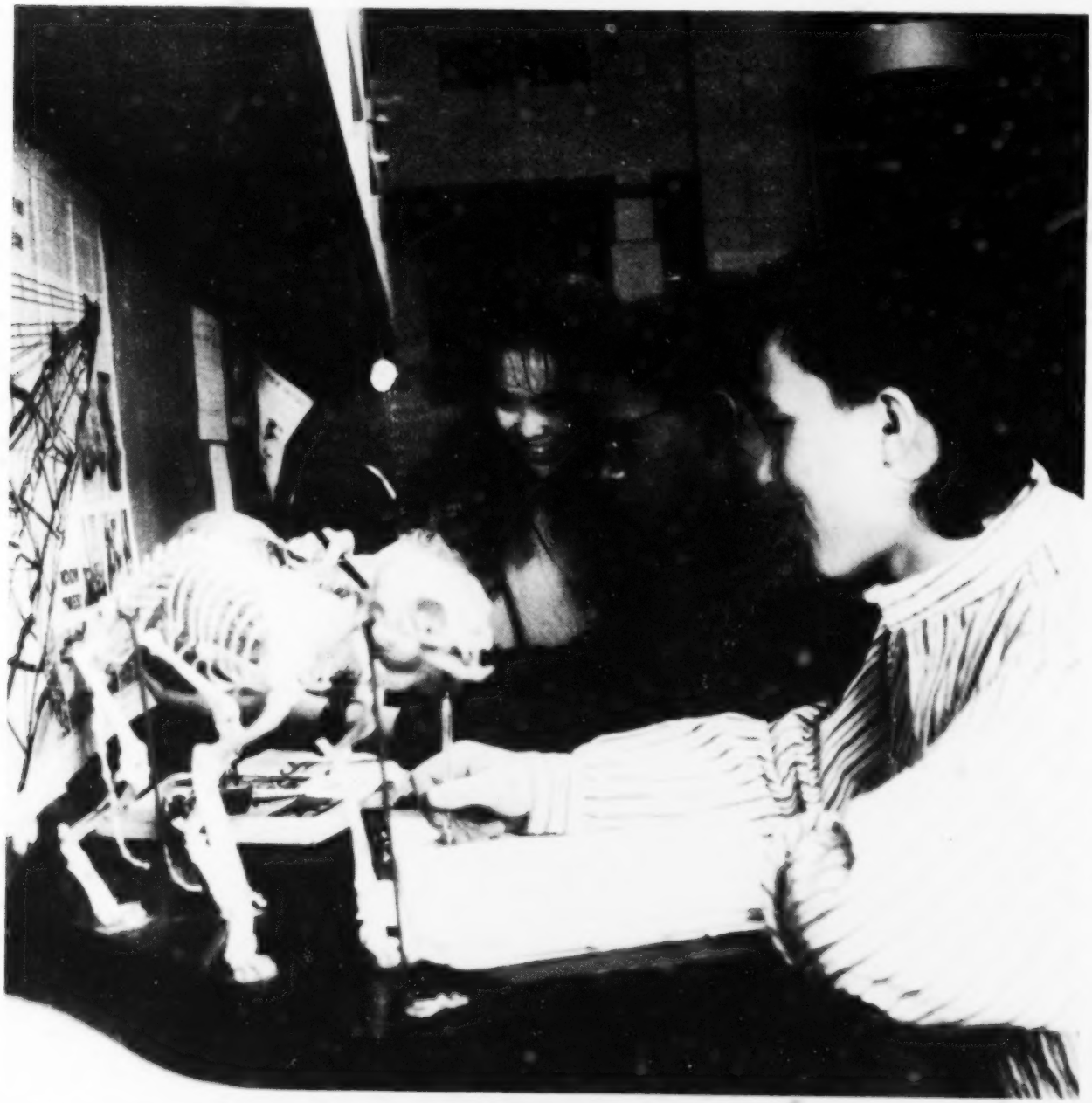
- Certaines mesures des activités de l'élève, comme son niveau de participation aux activités du groupe ou sa volonté de respecter le point de vue des autres, se font mieux sur une base individuelle.

Inconvénients:

- Réduit l'esprit de coopération qui est tenu en si haute estime par les partisans de l'apprentissage coopératif.
- Donne plus de travail à l'enseignant lorsqu'il doit évaluer les contributions de chacune à un produit sommatif.

Combinaison de notes individuelles et de notes de groupe

- L'élément de groupe peut encourager l'esprit de coopération, tandis que l'élément individuel permet de reconnaître les contributions individuelles.



Contrats

Définition

Le contrat est un projet d'apprentissage que l'élève élabore seule ou avec l'aide de l'enseignant. Dans un contexte d'évaluation, l'attention porte sur l'évaluation du contrat lui-même. Les méthodes d'évaluation du contrat sont décrites plus loin dans la partie sur les travaux écrits et les dossiers de l'élève.

Contexte de l'évaluation

L'élève est encouragée à prendre en charge son apprentissage en élaborant à l'avance un contrat de performance. Le contrat comprend d'ordinaire les objectifs à atteindre, les moyens à mettre en oeuvre pour les atteindre, une date limite et les critères selon lesquels la performance sera évaluée.

Mode d'utilisation

Le contrat comme méthode d'évaluation de l'élève exige que l'on tienne compte de **deux** paramètres. D'abord, le contrat produit un résultat, ordinairement un rapport ou un objet quelconque, qui sera évalué selon les modalités établies au départ. Ensuite, et on l'oublie souvent, la participation de l'élève à l'élaboration même du contrat est une performance qui peut être évaluée. Compte tenu de l'accent que l'on met dans les apprentissages essentiels communs sur l'apprentissage permanent et le développement personnel, il faut insister sur cet aspect du contrat.

Il faut prêter autant d'attention à la démarche qui préside à l'élaboration du contrat qu'au résultat lui-même. L'élève doit savoir que l'enseignant observe aussi son travail d'élaboration. L'enseignant doit lui donner quelques directives d'ordre général. Des directives trop précises risquent de réduire chez l'élève ses chances de prendre en charge son propre apprentissage. Une série de questions mises au point par vous ou par l'élève pourra contribuer à structurer la démarche.

- Quel travail désires-tu inclure dans le contrat?
- Comment t'y prendras-tu? Par exemple, de quels livres te serviras-tu? Quelles autres sources consulteras-tu?
- Combien de temps prendra l'élaboration d'un plan détaillé, la collecte de tes ressources et tout le travail?
- À quels critères es-tu prête à répondre pour obtenir un A, un B ou la note de passage?

Exemple

Des exemples de contrats sont donnés pour illustrer les éléments qu'il convient d'inclure selon l'âge ou la classe des élèves.

Utilisation des données aux fins de l'évaluation

Un contrat bien conçu facilitera l'évaluation, car les critères auront été bien définis à l'avance. L'évaluation de l'autre paramètre (jusqu'à quel point l'élève a pu prendre en charge son propre apprentissage) est plus facile à faire si l'enseignant décompose l'exercice en activités subordonnées. Élèves et enseignant ont besoin de déterminer les critères qui serviront à évaluer le contrat. De nouvelles questions pourront alors surgir. En voici quelques-unes.

- Compte tenu des impératifs de temps, le contrat est-il réaliste?
- Les questions correspondent-elles aux objectifs visés par l'activité?
- Les ressources choisies conviennent-elles aux objectifs visés par l'activité?
- Compte tenu des connaissances que l'élève a de ses capacités, le contrat est-il réaliste?
- La préparation était-elle complète?

Vous pouvez noter les questions d'évaluation sur une échelle soit seul, soit avec l'élève. L'échelle d'appréciation deviendra alors l'instrument de consignation de données d'évaluation. Ces appréciations peuvent être traduites en une note globale sur la façon dont l'élève a préparé son contrat.

Conseils

- La première fois, soyez prêts à consacrer plus de temps que prévu à l'élaboration du contrat. L'une des stratégies consiste à prendre une unité d'un travail déjà fait et à l'utiliser comme modèle pour permettre à l'élève d'élaborer un contrat dans une situation où elle connaît l'importance du travail à faire. «Imagine que tu aies voulu élaborer un contrat sur la dernière unité des "Mathématiques au supermarché". Comment t'y serais-tu prise pour trouver les ressources nécessaires?»

- Vous verrez que les élèves ne conçoivent pas toutes avec la même facilité ce qu'il faut pour produire un contrat bien fait. Il se peut que vous ayez à revoir les étapes de la planification, de l'organisation et de la rédaction d'un contrat avec elles. Le temps que vous passerez avec vos élèves à leur apprendre comment préparer un contrat leur conférera une plus grande autonomie.

Variantes

Le contrat peut également servir à aider l'élève qui manque de confiance en soi à se prendre en charge sur le plan de l'assiduité et de la conduite. Certaines élèves ont un style d'apprentissage qui fait de l'apprentissage autonome une option motivante. Le fait de leur fournir les outils d'apprentissage dont elles ont besoin pour préparer un contrat et s'en acquitter peut constituer une méthode d'enseignement extrêmement utile.

Exemple de contrat pour une activité (niveau élémentaire)

Nom de l'élève: _____

Ce que je vais faire: _____

_____

_____

Comment je vais m'y prendre: _____

_____

_____

_____

_____

_____

C'est intéressant à faire parce que: _____

_____

_____

Je montrerai ce projet à: _____

_____

_____

_____

Signature de l'élève

_____

Signature de l'enseignant.e

_____

Date

Exemple de contrat pour une recherche (niveau élémentaire)

Nom de l'élève: _____

Nom de l'enseignant.e: _____

Date: _____

Sujet général à étudier: _____

_____

Questions ou problèmes que je chercherai à résoudre: _____

_____

_____

_____

Connaissances que je possède déjà sur le sujet: _____

_____

_____

_____

Informations que je dois recueillir: _____

_____

_____

Quand aurai-je terminé: _____

Qui évaluera ce projet, une fois qu'il aura été mené à bien: _____

_____

_____

Signature de l'enseignant.e _____

Signature de l'élève _____

Date _____

Exemple de contrat pour une présentation (niveau intermédiaire)

Nom: _____

Titre: _____

Ma présentation se fera de la manière suivante:

A. Orale: _____

B. Écrite: _____

C. Audiovisuelle: _____

Ma présentation inclura:

a. illustrations: _____

b. diapositives: _____

c. musique: _____

d. effets sonores: _____

e. invités: _____

f. tableaux: _____

g. maquette: _____

h. objets: _____

i. costumes: _____

j. divers: _____

Je présenterai mon projet le _____

durant le cours de _____

Signatures:

Élève: _____

Enseignant.e: _____

Date: _____

Exemple de contrat pour une recherche (niveau intermédiaire)

Nom: _____

A. Titre: _____

B. Schéma: Je vais inclure un schéma conceptuel pour montrer les aspects que je veux approfondir lors de ma recherche.

C. Information: Les questions auxquelles je veux répondre vont être incluses avec le schéma conceptuel.

D. Ressources: Les fiches dont je me sers pour faire ma recherche vont être incluses avec le travail final.

E. Entretiens: Dans le but de vérifier mes progrès et de faire l'évaluation de mon projet, je vais rencontrer mon enseignant aux dates suivantes:

1) Date _____ Heure: _____

2) Date: _____ Heure: _____

3) Date: _____ Heure: _____

F. Présentation: Je vais présenter mon projet de la manière suivante: _____

_____

_____

G. Date: Je vais remettre mon projet à la date suivante: _____

H. Signatures:

Enseignant.e: _____

Élève: _____

Date: _____

Exemple de contrat pour un projet (niveau secondaire)

Nom de l'élève: _____

Nom de l'enseignant.e: _____

Durée du contrat: _____

Objet du contrat: _____

1. J'envisage de faire une étude approfondie de: _____

_____

_____

2. Si j'ai décidé d'approfondir ce sujet, c'est parce que _____

_____

_____

3. Mon étude portera essentiellement sur _____

_____

_____

4. Voici certaines des questions qui s'articulent autour de cet axe et auxquelles je tiens à répondre

_____

_____

_____

5. J'entends trouver des informations dans: (Cochez (✓) au moins 5 fois)

_____ livres
_____ entrevues avec des experts
_____ expériences
_____ magazines
_____ encyclopédies
_____ journaux
_____ bandes sonores de film, dossiers, photos, films, vidéos
_____ musées
_____ organismes communautaires
_____ mes propres recherches (préciser)

_____

_____

_____ autres sources: (énumérer)

_____

_____

6. Le produit de mon travail se présentera comme suit: _____

_____

_____

_____

7. Pour mener à bien cette étude, j'utiliserai les habiletés suivantes: _____

_____

_____

_____

_____

8. Je prendrai les mesures suivantes pour partager les résultats de mon étude:
   - Avec qui je les partagerai
   - Quand je les partagerai
   - Comment je les partagerai

9. Mon étude sera terminée d'ici le _____

10. Cette étude sera évaluée par _____

_____

_____

11. Les principaux éléments auxquels les évaluateurs et évaluatrices s'intéresseront sont _____

_____

_____

_____

_____

_____

12. J'évaluerai cette étude et mon propre apprentissage pour le _____

_____

_____

Signature de l'enseignant.e _____

Signature de l'élève _____

Date _____

Auto-évaluation/co-évaluation

Définition

Il y a auto-évaluation quand l'élève évalue son propre travail. Il y a co-évaluation quand le travail d'une élève est jugé par quelques élèves ou par l'ensemble de la classe.

Contexte de l'évaluation

Les données qui découlent de l'auto-évaluation et de la co-évaluation peuvent servir aux élèves à juger de leurs progrès et de ceux de leurs camarades. L'auto-évaluation et la co-évaluation visent à permettre à l'élève de prendre plus de responsabilités dans son processus d'apprentissage, par la réflexion et par la réaction des pairs. Ce sont des méthodes très efficaces sur le plan de l'évaluation formative. Ce qui distingue l'auto-évaluation de la co-évaluation, c'est que l'élève s'instruit sur l'apprentissage en réfléchissant à son propre travail ou à ses propres activités. Dans le deuxième cas, l'élève s'instruit sur l'apprentissage en réfléchissant aux activités des autres élèves.

L'enseignant doit se rendre compte que l'élève perçoit l'auto-évaluation d'une manière bien différente de la sienne. D'un point de vue historique, l'élève ne se perçoit pas comme étant responsable de son évaluation. Elle voit l'enseignant comme celui qui détient l'autorité. Par conséquent, elle essaie de faire coïncider son évaluation avec ce qu'elle croit être celle de l'enseignant.

Le fait d'inciter l'élève à participer à l'établissement des critères d'évaluation de ses travaux lui fait assumer une part des responsabilités. Employée intelligemment, avec plus d'insistance sur le développement et la compréhension de soi que sur la note finale, l'auto-évaluation peut contribuer à permettre à l'élève de structurer son propre apprentissage. Cela peut accentuer le sentiment d'appartenance de l'élève au processus d'apprentissage.

Un autre objectif est atteint lorsque les élèves contribuent à l'établissement des critères. Elles apprennent à mieux connaître les attentes de l'enseignant vis-à-vis de leur travail.

Par ailleurs, la co-évaluation pourra ajouter une nouvelle dimension à la démarche qu'effectue l'élève dans la connaissance de soi: les élèves qui pouvaient être plus portées à rendre la pareille à leurs camarades qu'à développer une meilleure connaissance de la démarche d'apprentissage risquent de changer d'attitude. Elles se sentiront davantage responsables de ce qu'elles font et de la manière dont elles le font lorsqu'elles consultent des pairs qui leur prodiguent des conseils en vue de s'améliorer. Les élèves qui font elles-mêmes de l'évaluation en tirent un immense avantage, car elles sont obligées de réfléchir de façon analytique à la nature des performances de leurs pairs. Du coup, elles sont en mesure d'appliquer ces réflexions à leurs propres performances.

L'auto-évaluation et la co-évaluation doivent être réservées aux situations qui mettent en valeur la connaissance de soi dans la démarche d'apprentissage. Les projets qui supposent plusieurs habiletés d'apprentissage (recherche, planification, ébauche, produit fini) en sont d'excellents exemples. Cela s'applique également aux situations où l'on incite vivement les élèves à interagir.

Mode d'utilisation

- **Auto-évaluation**. La situation doit être structurée de manière à ce que l'élève se perçoive responsable de son évaluation. Mieux vaut un petit pourcentage de la responsabilité de l'évaluation qui relève entièrement de l'élève qu'un pourcentage plus important visiblement «négocié» entre l'enseignant et l'élève. L'établissement des critères d'évaluation doit faire partie de l'exercice. L'élève, qu'elle travaille seule ou en groupe, fait les premières suggestions, qui sont ensuite modifiées, au besoin, en collaboration avec l'enseignant (voir Contrats, page 57).
- **Co-évaluation**. Les critères dont se serviront les élèves pour évaluer une camarade doivent être précis et rigoureusement définis. En réfléchissant aux aspects qui doivent être évalués par les pairs, l'enseignant doit aussi mettre l'accent sur ceux qui aideront **l'élève qui procède à l'évaluation** en plus d'aider **l'élève qui se fait évaluer**. En plus de maximiser les avantages de l'exercice, cette démarche minimise l'influence des préjugés qu'une élève peut avoir. Il faut insister pour que les élèves soient descriptives plutôt qu'affectives, logiques et réfléchies, qu'elles aient un esprit positif et qu'elles tiennent compte de la réalité.

Exemples

Les exemples qui suivent sont des échelles d'appréciation ou des grilles d'observation qui ont pour but de vous fournir des idées sur la façon de concevoir ce type de méthode de consignation de données. N'oubliez pas qu'il ne s'agit que d'exemples.

Conseils

Il faut faire preuve de circonspection lorsqu'on utilise l'auto-évaluation et la co-évaluation dans le cadre d'une évaluation sommative. Si l'auto-évaluation est employée dans ce cadre, il faut tenir compte des éléments suivants pour s'assurer que les résultats de l'évaluation de l'élève recoupent au maximum ceux de l'évaluation de l'enseignant.

- Offrez à l'élève une série d'occasions de s'auto-évaluer. Plus elle aura d'expérience en auto-évaluation, plus ses résultats recouperont les vôtres.
- Limitez l'auto-évaluation aux activités classiques (qualité d'un travail écrit, par exemple). C'est dans ce domaine, mieux que dans celui des comportements, que les recoupements sont les meilleurs.
- Évitez les appréciations globales. Les résultats se recoupent mieux si l'élève doit évaluer des activités bien précises.
- Prenez le temps de travailler avec l'élève pour établir les critères d'évaluation. Les résultats se recoupent mieux si l'élève a elle-même établi les critères d'évaluation.
- Évitez d'évaluer l'«effort». Les résultats se recoupent moins lorsque l'élève et l'enseignant évaluent l'effort.

Auto-évaluation des élèves dans une structure de travail coopératif

(Méthode de consignation — échelle d'appréciation)

Nom de l'élève: _____

Date ou période de l'évaluation: _____

Directives:

Lis chaque question. Encercle le mot qui décrit le plus fidèlement ta réaction face à chaque énoncé.

1. Que penses-tu de l'idée de pouvoir choisir ceux et celles avec qui tu peux travailler à un projet?

   Cela me plaît vraiment. Cela me plaît. Cela ne me plaît pas.

2. Que penses-tu du fait que ce soit ton enseignant.e qui choisisse ceux et celles avec qui tu dois travailler à un projet?

   Cela me plaît vraiment. Cela me plaît. Cela ne me plaît pas.

3. Que penses-tu de prendre en groupe la décision de collaborer ensemble à la réalisation d'un projet?

   Cela me plaît vraiment. Cela me plaît. Cela ne me plaît pas.

4. Que penses-tu de l'idée d'assumer un rôle dirigeant au sein de ton groupe lorsque vous décidez de la façon de réaliser un projet?

   Cela me plaît vraiment. Cela me plaît. Cela ne me plaît pas.

5. Que penses-tu du fait que quelqu'un d'autre assume ce rôle dirigeant lorsque vous décidez de la façon de réaliser un projet?

   Cela me plaît vraiment. Cela me plaît. Cela ne me plaît pas.

6. Que penses-tu de l'idée de collaborer ensemble pour mener à bien un projet en classe?

   Cela me plaît vraiment. Cela me plaît. Cela ne me plaît pas.

7. Que penses-tu de l'idée de faire partie d'un groupe qui collabore à l'achèvement d'un projet dans le cadre de votre travail scolaire?

   Cela me plaît vraiment. Cela me plaît. Cela ne me plaît pas.

Auto-évaluation dans le cadre d'une production écrite

(Méthode de consignation — grille d'observation)

Nom de l'élève: _____

Date: _____

Directives: cocher (✓) les critères appropriés

Avant d'écrire

J'ai consulté plusieurs ressources. ____

J'ai noté toutes les idées qui me venaient à l'esprit. ____

J'ai discuté de mes idées avec des pairs/mon enseignant.e. ____

Mes révisions

Mon idée principale est évidente. ____

Chaque paragraphe développe une idée différente. ____

L'ordre de mes paragraphes est logique. ____

Mon texte a un début, un milieu et une fin. ____

J'ai bien choisi mes mots. ____

J'ai enlevé les mots inutiles. ____

J'ai enlevé les phrases inutiles. ____

J'ai ajouté des détails pour clarifier ou pour mieux décrire. ____

Auto-évaluation du travail de groupe

(Méthode de consignation — grille d'observation)

Nom de l'élève:
Contexte:
Cocher (✓) les critères qui conviennent.
1. J'ai participé activement aux discussions dans mon groupe. _____
2. J'ai partagé le matériel et les idées avec les autres. _____
3. J'ai montré du respect pour les autres en écoutant leurs points de vue. _____
4. Je me suis montré.e responsable en faisant ma part de la tâche. _____
5. J'ai demandé de l'aide quand c'était nécessaire. _____
6. J'ai aidé et encouragé mes pairs. _____

Auto-évaluation: Utilisation du français pendant le travail coopératif

(Méthode de consignation — échelle d'appréciation)

Nom: _____

Date: _____

Groupe: _____

	Non	Un peu	Assez	Beaucoup
1. Je parle français lors de mes discussions avec les autres membres du groupe.				
2. J'écris en français en organisant l'information.				
3. J'apprends des mots nouveaux et des expressions nouvelles en français.				
4. Je vérifie la prononciation des mots que je ne connais pas.				
5. Quand j'explique quelque chose aux autres membres, j'utilise le nouveau vocabulaire.				

Auto-évaluation de la coopération que je manifeste dans mon groupe coopératif

(Méthode de consignation — échelle d'appréciation)

Nom: _____

Date: _____

Groupe: _____

	Trop	Assez	Pas Assez	Jamais
1. J'aide les membres de mon groupe dans leurs tâches respectives.				
2. J'encourage les membres de mon groupe dans leur travail.				
3. Je participe activement aux discussions de mon groupe d'experts.				
4. Je respecte les idées émises par les autres personnes du groupe.				
5. J'aide à résoudre les conflits.				

Auto-évaluation du groupe

(Méthode de consignation — échelle d'appréciation)

Nom: _____

Date: _____

Groupe: _____

	D'habitude	Quelquefois	Jamais
1. Tout le monde dans notre groupe a compris les tâches.			
2. Chaque membre a fait sa part.			
3. Les membres de notre groupe se sont entraidés.			
4. On a partagé le matériel.			
5. Chaque membre a aidé à prendre les décisions du groupe.			
6. On a respecté les règles établies par la classe.			

Auto-évaluation du groupe

Remplissez ensemble

On a aimé:

On a moins aimé:

Idées pour la prochaine fois qu'on travaille en groupes coopératifs: _____

Membres du groupe: _____ _____ _____ _____

Date: _____

Auto-évaluation

(Méthode de consignation — échelle d'appréciation)

J'évalue mon travail

Élève: _____

Sujet: _____

Date: _____

(Servez-vous de l'échelle suivante. Soyez honnête et juste.)

Échelle: 4 = exceptionnel
3 = bien
2 = satisfaisant
1 = pas satisfaisant

1. **Niveau de contribution** (J'ai fait beaucoup de travail; j'ai proposé beaucoup d'idées; j'ai pris beaucoup de responsabilités.)	1	2	3	4
2. **Qualité de la contribution** (Mes idées étaient valables, ma contribution était excellente.)	1	2	3	4
3. **Effort** (J'ai fait de mon mieux; je suis resté.e à la tâche.)	1	2	3	4
4. **Coopération** (J'ai aidé les membres du groupe; j'ai respecté leurs idées et sentiments; j'ai aidé à trouver des solutions.)	1	2	3	4

Commentaires _____

_____

_____

_____

_____

Auto-évaluation — travail de groupe

(Méthode de consignation — échelle d'appréciation)

Nom du groupe: _____

Membres: _____ _____

_____ _____

A-t-on bien travaillé ensemble?

Comment peut-on améliorer le processus?

	Très peu	Peu	Souvent	Beaucoup
1. On a parlé à voix basse.				
2. On a proposé des idées.				
3. On s'est assurés que tout le monde comprenait.				
4. On a regardé et écouté chaque fois qu'un membre a fait une contribution.				
5. On a encouragé les autres membres en les complimentant.				

Commentaires:

Auto-évaluation du remue-méninges

(Méthode de consignation — échelle d'appréciation)

Nom: _____

En utilisant l'échelle indiquée ci-dessous estime jusqu'à quel point les énoncés suivants représentent chez toi la vérité.

Échelle

4 = très vrai
0 = faux

Première étape du remue-méninges	
• J'ai suggéré toutes les idées qui me sont venues en tête, même les plus farfelues.	
• J'ai utilisé les idées déjà émises pour en créer d'autres.	
• Je n'ai pas porté de jugement sur les idées des autres.	
Deuxième étape du remue-méninges	
• J'ai contribué à la discussion.	
• J'ai participé à l'organisation et à la classification des idées.	
Total (maximum = 20)	

Que pourrais-je faire de mieux durant le prochain remue-méninges?

_____

_____

_____

_____

Auto-évaluation: Éducation artistique

(Méthode de consignation — échelle d'appréciation)

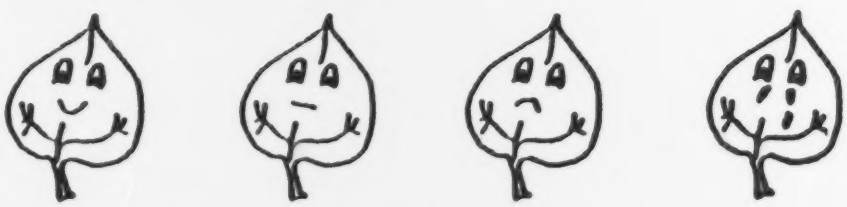
Nom: _____

Date: _____

1. J'ai démontré de l'intérêt pour l'expérience artistique.

2. J'ai exploré différentes formes qui s'inspirent des plantes.

3. J'ai fait un effort pour travailler de façon autonome.



4. J'aimerais faire une autre création semblable.

Auto-évaluation des attitudes

(Méthode de consignation — échelle d'appréciation)

Sujet: la lecture

Date ou période de l'évaluation: _____

Nom de l'élève: _____

Directives: Colorie le visage qui correspond le mieux à ce que tu ressens face aux questions que ton enseignant.e va lire.

1. Quand tu penses à lire un livre par toi-même, qu'est-ce que tu ressens?

2. Quand ton enseignant.e te demande de lire quelque chose à voix haute, qu'est-ce que tu ressens?

3. Quand ton enseignant.e te demande de lire quelque chose à voix haute devant tes camarades de classe, qu'est-ce que tu ressens?

4. Quand tu lis par toi-même et que tu découvres un mot nouveau, qu'est-ce que tu ressens?

5. Quand tu te lèves le matin et que tu sais que tu dois aller à l'école, qu'est-ce que tu ressens?

6. Quand ton enseignant.e te donne le temps de lire à l'école, qu'est-ce que tu ressens?

7. Quand ton enseignant.e lit une histoire devant toute la classe, qu'est-ce que tu ressens?

8. Quand tu as du travail à faire que tu dois faire seul.e, qu'est-ce que tu ressens?

9. Si ta mère ou ton père te demandait de lire quelque chose pour un enfant plus jeune, qu'est-ce que tu ressentirais?

10. Quand tes parents te lisent quelque chose à la maison, qu'est-ce que tu ressens?

11. Quand tu réfléchis à ce que tu liras lorsque tu seras adulte, qu'est-ce que tu ressens?

12. Quand ton enseignant.e te demande de parler d'un livre que tu as lu, qu'est-ce que tu ressens?

13. Si tu recevais un livre comme cadeau de Noël, qu'est-ce que tu ressentirais?

Auto-évaluation

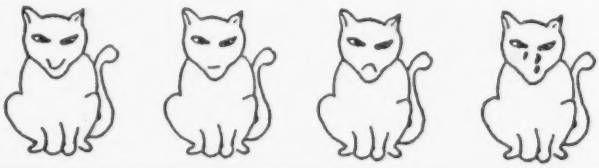
(Méthode de consignation — échelle d'appréciation)

Date: _____

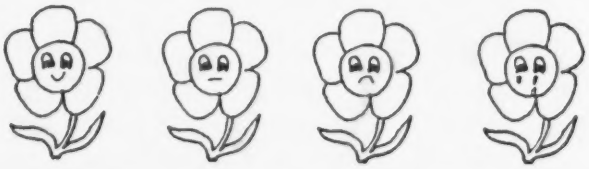
Nom: _____

1. J'ai appris de nouvelles choses.

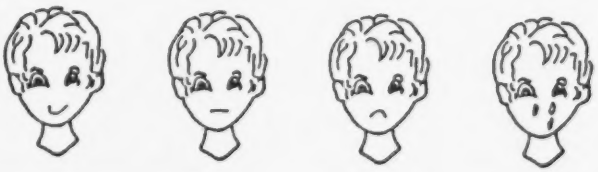
2. J'ai fait un effort pour travailler proprement.



3. J'ai terminé l'activité.



4. J'ai écouté quand les autres parlaient.



5. J'aimerais faire une autre activité semblable.

Tirée de *L'écologie printanière*, ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, septembre 1987.

Dossiers de l'élève

Définition

Le dossier de l'élève est un recueil de documents produits par l'élève et rassemblés sur une longue période de temps. Il permet à l'enseignant d'évaluer le développement de l'élève et l'ensemble de ses réalisations pendant une période donnée. C'est une structure de nature organisationnelle qui permet à l'enseignant de recueillir et d'organiser ses données sur l'évaluation de l'élève.

Contexte de l'évaluation

Comme les documents contenus dans le dossier de l'élève ont été rassemblés pendant un certain temps, l'enseignant est mieux à même de juger, mieux qu'avec toute autre méthode, des progrès de l'élève. Réviser le matériel à la fin du cours, c'est comme regarder les photographies d'un enfant prises au cours des premières années de sa vie.

Le dossier de l'élève est employé depuis longtemps par ceux qui enseignent les arts et, de plus en plus, par ceux qui enseignent les langues. La méthode est assez souple pour être utilisée également dans d'autres matières. Ce qui fait sa force, c'est qu'elle permet d'évaluer le développement de l'élève et qu'elle tient compte de la créativité et du raisonnement critique, de la responsabilité d'apprentissage, des habiletés de recherche, de la persévérance et des habiletés de communication.

Mode d'utilisation

Le dossier de l'élève est plus qu'un simple recueil de documents. Avant d'en entreprendre la confection, il faut déterminer ce qu'il doit comprendre. Voici quelques questions à poser:

- Qui décide de ce que contiendra le dossier de l'élève? L'élève? L'enseignant? Les deux ensemble après en avoir discuté?
- Que contiendra le dossier de l'élève? Des échantillons des meilleurs travaux? Des échantillons des pires travaux? Des échantillons de travaux moyens? Des échantillons de chacune de ces catégories?
- Y aura-t-il une limite quant à la quantité de documents que devra contenir le dossier de l'élève?

Les réponses à ces questions serviront de cadre de fonctionnement.

Le but du dossier de l'élève étant d'enregistrer les progrès de l'élève pendant une certaine période, il faut commencer à rassembler les documents le plus tôt possible, dès le début. Les premiers échantillons sont particulièrement précieux. Les documents qui viendront s'ajouter devront être conformes à ce qui avait été prévu (il faut toutefois s'attendre à quelques documents imprévus). Les trois étapes de la confection d'un dossier sont les suivantes:

- **Avant de commencer**
  Cette étape a été mentionnée ci-dessus. Les décisions doivent être prises conjointement avec l'élève et acceptées par elle.
- **Rassemblement des documents**
  Dans une grande enveloppe ou dans une chemise, vous mettez les documents choisis. Chacun doit être daté et accompagné d'une note (écrite par vous ou par l'élève) précisant pourquoi il a été choisi et quels sont les aspects qu'il faut en retenir. Si vous n'avez jamais encore eu recours à cette méthode, vous trouverez peut-être difficile de penser aux divers types de documents à y inclure. Commencez par des documents classiques, comme les tests et examens. À mesure que la démarche vous deviendra familière, vous penserez à donner des devoirs en fonction du dossier de l'élève. Ce pourra être, comme devoir de biologie, un compte rendu de l'émission «Nova» ou d'une autre émission sur la nature, ou, comme devoir de mathématiques, l'histoire d'un univers dont les nombres ne comportent aucun zéro.
- **Évaluation des documents**
  Au fur et à mesure que l'élève vous rend des documents, examinez ces échantillons en prenant en considération le contexte, par exemple la matière et les habiletés visées et l'instrument de mesure utilisé. Écrivez les commentaires à partir de ce que vous avez observé. Le cas échéant notez la décision pédagogique à prendre. Une fiche anecdotique complète fournit une riche gamme de données d'évaluation.

Exemple

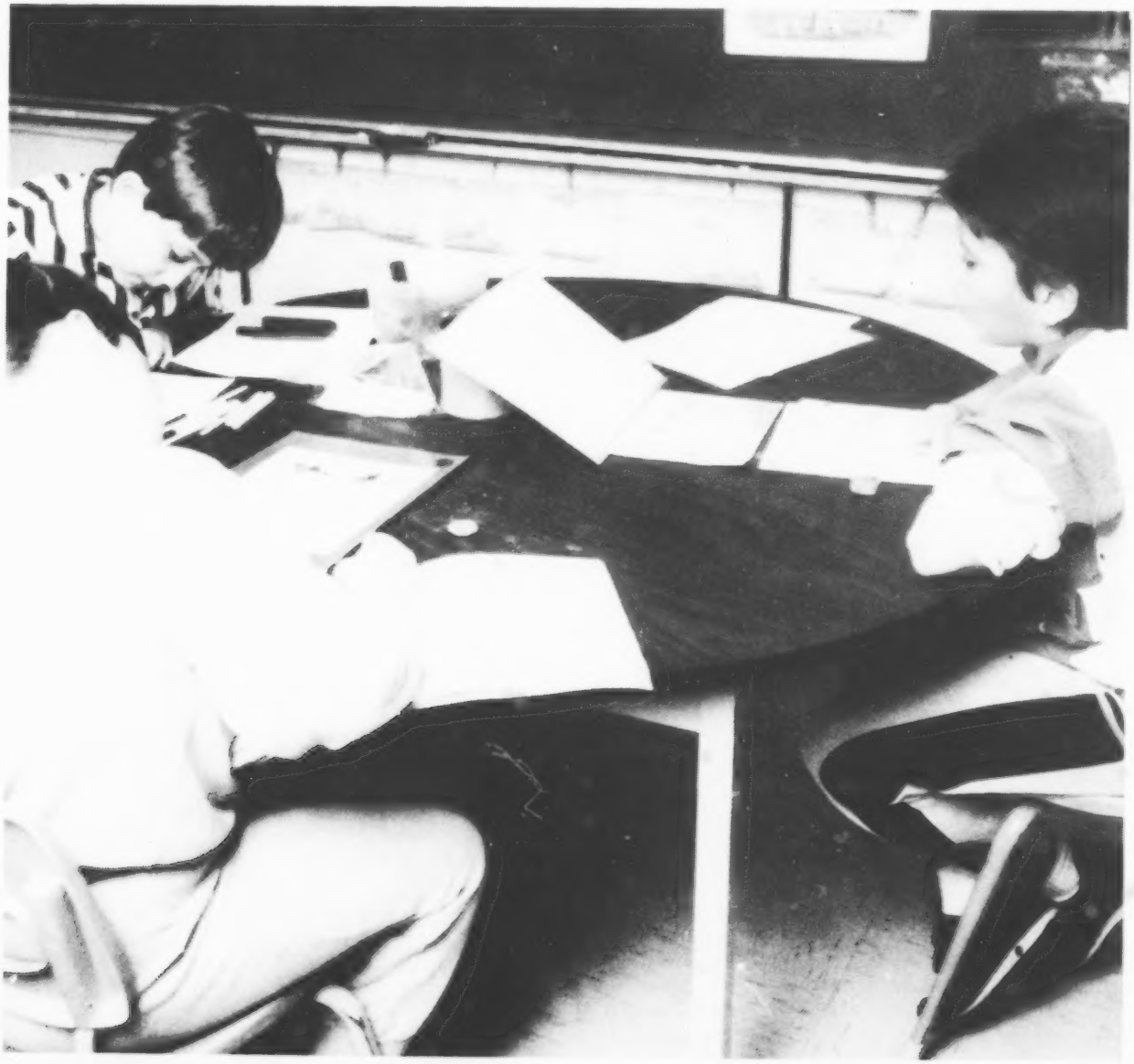
Vous trouverez à la page 83 un spécimen de fiche anecdotique pour l'évaluation du dossier de l'élève.

Utilisation des données aux fins de l'évaluation

Le dossier de l'élève se prête bien à l'évaluation continue de l'élève car on enregistre les progrès de l'élève pendant une certaine période. Vous aurez une variété de données concrètes qui pourraient aussi enrichir et valider l'évaluation sommative qui se fait à la fin de l'unité, du semestre ou de l'année. De cette manière, l'évaluation comprendra la démarche d'apprentissage aussi bien que le produit de l'apprentissage.

Conseils

- Limitez le nombre de documents: trop de documents poseront des problèmes. Si vous en avez trop, laissez de côté les tests ou les examens finals qui ne coïncident pas avec la philosophie du dossier de l'élève, selon laquelle il doit renfermer des travaux créés par l'élève.
- Il se peut que vous vouliez que l'élève se serve d'un des documents de son dossier. Incorporez alors au dossier de l'élève une photocopie du document. Comme les élèves de la fin du secondaire exécutent souvent leurs travaux sur ordinateur, ce sera facile pour elles de sortir deux copies de leur document, l'une pour leur dossier, l'autre pour elles-mêmes.
- Le dossier de l'élève est une méthode particulièrement efficace quand on veut montrer aux parents les progrès de l'élève. Préparez un dossier de l'élève renfermant les documents d'une ancienne élève. Bien sûr, son nom aura été masqué et vous aurez obtenu de cette élève la permission de vous servir de son dossier. Mettez le dossier de l'élève à la disposition des parents/tuteurs (sous forme de documents rangés dans une chemise ou montés sur un mur) pour que, lors de votre entretien avec eux, ils comprennent ce que vous attendez des élèves.



Fiche anecdotique pour l'évaluation du dossier de l'élève

Nom de l'élève: Joey

Classe: 2e

Contexte: évaluation des stratégies de lecture

Instrument utilisé	Commentaires	Décision pédagogique
analyse des méprises (9-10-91)	Joey prête attention aux indices phonétiques	Lecture partagée, développer des stratégies d'anticipation, utilisation du contexte
Fiche anecdotique à partir d'une lecture partagée (04-12-91)	"Je sais moi! La souris va être fâchée." Joey commence à prêter attention au sens.	Continuer, faire des exercices de closure oraux
closure en petits groupes à partir d'une histoire (06-1-92)	Joey suggère "manger" parce que les chats aiment manger les oiseaux.	
centre d'écoute (10-2-92)	Joey décide d'écouter la version "closure" de l'histoire	Joey développe de bonnes stratégies de lecture.

Fiche anecdotique pour l'évaluation du dossier de l'élève

Nom de l'élève: _____

Classe: _____

Contexte: _____

_____

Instrument utilisé	Commentaires	Décision pédagogique

Méthodes de consignation de données

Ces méthodes peuvent être utilisées dans le cadre des activités continues des élèves, ainsi que des tests et examens. C'est la pertinence de l'instrument pour le but visé qui orientera le choix de l'enseignant.

- **Fiches anecdotiques**
  Les fiches anecdotiques sont des descriptions écrites des progrès des élèves qu'un enseignant consigne quotidiennement.

  L'enseignant peut décider de tenir des fiches anecdotiques sur l'aptitude de ses élèves à manipuler des matériels aux postes de travail/ postes d'épreuves, à travailler en groupe, à subir un test, à réaliser un projet ou à rédiger un rapport écrit. Dans certains cas, l'enseignant notera des remarques anecdotiques sur l'acquisition de compétences spécifiques ayant trait aux objectifs d'enseignement, sur l'attitude d'une élève ou sur l'attitude manifestée par une élève. Les fiches anecdotiques peuvent être aussi flexibles que le souhaite l'enseignant.

- **Grilles d'observation**
  Les grilles d'observation sont des listes de critères qui, de l'avis de l'enseignant, importent pour l'observation des élèves dans des situations données. À côté de chaque critère, l'enseignant note s'il a été respecté.

  Les grilles d'observation peuvent servir à noter la présence ou l'absence de connaissances, d'habiletés particulières, de démarches d'apprentissage ou d'attitudes. Elles peuvent servir à recueillir des données sur les devoirs écrits, les présentations, les performances de l'élève en classe, son comportement durant un examen, le travail individuel ou en groupe, le respect des conditions d'un contrat, l'auto-évaluation et la co-évaluation d'un travail ou le comportement à un poste de travail/poste d'épreuves. La façon dont l'enseignant se sert d'une grille d'observation dépend du type de renseignement dont il a besoin sur les progrès d'une élève.

- **Échelles d'appréciation**
  Les échelles d'appréciation visent le même objectif que les grilles d'observation. La principale différence tient à ce qui y est inscrit:

les grilles d'observation permettent de consigner la présence ou l'absence d'une connaissance, d'une habileté ou d'une démarche donnée. Les échelles d'appréciation donnent une idée de la mesure (c'est-à-dire de la qualité des performances).

Fiches anecdotiques

Définition

Une fiche anecdotique est la description écrite des observations de l'enseignant. Cette fiche est ordinairement contenue dans un cahier spécial ou dans le dossier de l'élève.

Contexte de l'évaluation

- **Évaluation formative**
  Le fait même de consigner un incident contribuera à vous faire remarquer un élément particulier de la démarche d'apprentissage d'une élève ou de son comportement (p. ex. une petite crise).
- **Évaluation sommative**
  Puisque la fiche anecdotique décrit essentiellement des incidents touchant la performance de l'élève, l'ensemble des anecdotes pourra servir à illustrer, à long terme, le développement de l'élève dans les domaines de l'apprentissage continu, d'une saine perception de soi, de l'apprentissage en groupe, de l'acquisition d'habiletés, des habitudes de travail/étude, de l'acquisition de certaines connaissances et d'indices d'intérêt/attitude.
- **Évaluation diagnostique**
  Des anecdotes portant sur la performance de l'élève pourront émerger des points qui, comme les habiletés de communication et le développement personnel, exigent une attention particulière. Ainsi, si votre fiche anecdotique commence à révéler que Michel a toujours du mal à s'exprimer de façon cohérente, vous pourrez décider d'aller voir plus loin pour trouver les causes de son comportement.

Utilisation optimale de la méthode

Les données doivent être consignées à la fréquence voulue et il doit en fin de compte y en avoir sur toutes les élèves. Bien sûr, il y en aura davantage sur certaines élèves. La fiche anecdotique permet de relever des aspects du processus d'apprentissage que d'autres méthodes n'autorisent pas.

Mode d'utilisation

- **Quoi écrire**
  Vous décrivez d'abord l'incident de façon objective, c'est-à-dire tel qu'il s'est produit. Vous analysez ensuite la situation, vous écrivez vos commentaires, et vous notez les questions qui vous viennent à l'esprit et qui pourront vous orienter plus tard.
- **Quand l'utiliser**
  Pour bien des enseignants, le meilleur moment pour consigner leurs observations est celui où les élèves sont elles-mêmes occupées à rédiger. Vous pouvez mettre une partie de ce temps à profit pour consigner vos anecdotes. L'enseignant qui n'a pas ce genre de possibilité peut profiter du moment où ses élèves se livrent à un travail autonome. Dans les domaines comme l'éducation physique et l'économie domestique, les moments les plus propices à la consignation des observations seront sans doute ceux où les élèves doivent se changer ou ranger l'équipement. Mais peu importe le moment. Ce qui importe, c'est que vous vous imposiez cette démarche régulièrement.
- **Comment consigner les données?**
  Il y a plusieurs façons de le faire. Un cahier où chaque observation est datée constitue un excellent journal chronologique. Il est, par contre, difficile d'y repérer une élève en particulier. Il y a aussi le cahier «alphabétique», qui ressemble à un grand carnet d'adresses, dans lequel on repère facilement les noms d'élèves et les observations correspondantes. Il y a, en outre, le classeur à anneaux dans lequel les observations notées sur les fiches anecdotiques sont consignées par ordre chronologique. À la fin de l'année, il faut cependant reclasser les observations par élève. Il y a enfin une dernière possibilité, celle d'utiliser la technologie moderne des bases de données informatiques sur divers progiciels ou des feuillets autocollants, sur lesquels sont notées les observations et que vous annexez au dossier de l'élève.

Exemple

Les exemples qui suivent sont des fiches anecdotiques qui ont pour but de vous donner une idée de la façon d'utiliser ce type de méthode de consignation de données. N'oubliez pas qu'il ne s'agit que d'exemples. Vous trouverez des exemples tels que l'enseignant a pu les classer. Elle prend note des faits significatifs à mesure qu'ils se déroulent dans la journée et plus tard organise et écrit des explications qui montrent en quoi ce commentaire ou cette attitude de l'élève lui est significatif.

Utilisation des données aux fins de l'évaluation

Bien que ce ne soit pas toujours qu'on montre ses observations aux élèves ou aux parents, elles constituent un excellent mode de communication. Elles permettent d'avoir au bout de l'année une vue d'ensemble du développement de l'élève.

Conseils

Soyez cohérents dans la façon dont vous utilisez les fiches anecdotiques. Il est facile de noter les incidents agréables. C'est humain après tout que de vouloir confier à quelqu'un, même à sa fiche anecdotique, l'histoire d'une élève particulièrement brillante, mais au bout de l'année, cela finit par fausser l'image de l'expérience scolaire. L'inverse vaut également. Le fait de ne consigner que quelques événements ou comportements malencontreux ne donne qu'une image limitée de l'expérience scolaire globale de l'élève.

Fiche anecdotique — aperçu global

Jeanne	Henri	Mary
- semble préoccupée - a frappé Joan quand elle lui a demandé de jouer	- partage les jouets avec ses pairs	
Corey	Joan	Lana
Charla	Marcel	Joey
- commence à s'impliquer activement dans les activités		
Mickey	Gary	Shana
		- s'exprime souvent en français
Kim	Jordan	Barry

Fiche anecdotique — aperçu global

Fiche anecdotique — aperçu global

Fiche anecdotique

Poste de travail no. _____ Date: _____

Nom de l'élève: _____

_____

_____

_____

_____

Fiche anecdotique

Poste de travail no. _____ Date: _____

Nom de l'élève: _____

_____

_____

_____

_____

Fiche anecdotique

Poste de travail no. _____ Date: _____

Nom de l'élève: _____

_____

_____

_____

_____

Fiche anecdotique

Niveau: Maternelle

Nom de l'élève: _____

Date: _____

Centre d'activité: Identification des substances par leur odeur

Observations:
(suggestions)

- Que fait l'élève?
- Qu'est-ce qu'il ou elle dit?
- Quels mots est-ce qu'il ou elle utilise pour décrire les substances?
- Est-ce qu'il ou elle travaille seul.e?
- Quel est son comportement?

Inférences/interprétations:

Fiche anecdotique

Nom de l'élève: Marie

Date: 8 avril

Contexte: Construction d'un objet à trois dimensions

Observations:

Marie ne participe pas beaucoup à la discussion. Elle semble perdue et ne demande pas d'aide de ses pairs.

Inférences/interprétations:

- vérifie si elle comprend le concept et le vocabulaire. Sinon, élabore des activités où l'élève revoit et reconstruit des exemples simples; en même temps exploite le vocabulaire mathématique et l'incite à l'utiliser activement pendant les activités.

Fiche anecdotique

Nom de l'élève: _____

Date: _____

Contexte:

Observations:

Inférences/interprétations:

Fiche anecdotique

Niveau: Maternelle

Nom de l'élève: _____

Date: _____

Contexte: _____

_____

_____

Heure:	Comportement observé:	Inférences/interprétations:	Plan d'action:

Fiche anecdotique

Nom: _____ Date: _____

Contexte:

Commentaires ou attitude de l'élève:	Observations/remarques:

Fiche anecdotique

Nom: Deanne Date: le 15 février

Contexte: interaction orale (immersion)

Commentaires ou attitude de l'élève:	Observations/remarques:
Qu'est-ce que ça veut dire "effrayé"?	→ L'élève veut vérifier le sens d'un mot important pour la compréhension globale.
Est-ce que "chantonner" c'est comme "chanter"?	→ L'élève établit des liens morphologiques.
Jason a mis l'oignon sur la, tu sais, la vitre du microscope.	→ L'élève utilise une paraphrase ou un synonyme parce qu'elle ne se souvient pas du mot "lame".

Fiche anecdotique pour l'évaluation des élèves dans un cours d'éducation artistique

Nom de l'élève: _____

Date ou période de l'évaluation: _____

Activité: _____

1. Attitude **Observations:**

Clés:
- vis-à-vis de son propre travail
- vis-à-vis des autres
- vis-à-vis du travail des autres
- matériaux/techniques
- date limite
- acceptation des critiques

2. Connaissance des concepts en arts visuels **Observations:**

Clés:
- éléments/principes de composition
- l'environnement construit
- l'environnement naturel
- propre rôle dans l'environnement

3. Démarche **Observations:**

Clés:
- expérience d'apprentissage
- initiative
- auto-évaluation
- application de l'apprentissage
- volonté de s'améliorer
- impose une structure pour travailler sur soi-même
- conçoit un projet pour s'exprimer
- originalité/créativité
- utilise bien les éléments/principes de composition
- mène les projets à terme

4. Produit **Observations:**

Clés:
- produit une forme d'art résultant de ses meilleurs efforts personnels
- nouvel apprentissage manifeste dans le produit
- capable de critiquer ses propres travaux de manière constructive
- capable de se servir d'oeuvres établies comme tremplin pour le projet/niveau suivant

Fiche anecdotique pour les activités de groupe

Nom des élèves: _____

_____

_____

_____

_____

Date ou période de l'évaluation: _____

Période d'observation: _____

Observations sur les membres du groupe:

1. Prennent la parole autant qu'ils et elles écoutent:

2. Montrent du respect les un.e.s pour les autres:

3. Participent activement à la classe:

4. Expriment leur propre avis:

- Élève(s) qui a(ont) tenu lieu de secrétaire(s) pour le groupe:
  Nom(s): _____
  Efficacité: _____
  _____
- Élève(s) qui a(ont) tenu lieu de rapporteur(s) pour le groupe:
  Nom(s): _____
  Efficacité: _____
  _____
- Élève(s) qui a(ont) tenu lieu de participant(s):
  Nom(s): _____
  Efficacité: _____
  _____
- Élève(s) qui a(ont) tenu lieu de chronométreur(s):
  Nom(s): _____
  Efficacité: _____
  _____

Grilles d'observation

Définition

La grille d'observation énumère un ensemble de concepts, d'habiletés ou d'attitudes dont vous noterez la présence ou l'absence. Elle est destinée à servir de façon continue pour pouvoir aboutir à dresser un profil de l'élève et, finalement, à l'évaluer.

Contexte de l'évaluation

Vous utiliserez la grille d'observation quand vous voudrez évaluer les habiletés, les attitudes ou la performance de l'élève. Vous pourrez notamment vous en servir pour évaluer ses habiletés de communication, ses habiletés d'apprentissage coopératif, son degré de participation, l'intérêt qu'elle a manifesté pour un sujet donné et ses habiletés psychomotrices.

Utilisation optimale de la méthode

Utilisée une seule fois, la grille d'observation peut fournir des renseignements sur le plan de l'évaluation formative. Par exemple, pour connaître la performance de l'élève quand elle travaille avec d'autres, vous pouvez utiliser une grille d'observation et l'observer pendant qu'elle travaille. Vous consignerez des données brutes qui pourront vous servir dans votre enseignement.

Cependant, la grille d'observation se révèle particulièrement utile lorsqu'elle est utilisée à long terme et à des fins d'évaluation sommative ou diagnostique. Une fois que vous aurez décidé d'intégrer la grille d'observation dans votre programme d'évaluation, vous devrez l'utiliser de façon systématique. Son utilisation sporadique fausse les perspectives.

Mode d'utilisation

La grille d'observation s'emploie d'ordinaire en classe. Elle doit donc être facile à utiliser. Le meilleur moyen de procéder est de noter la performance de quatre ou cinq élèves à la fois. Ainsi, sur un groupe de 28 élèves, si vous décidez d'en observer quatre par cours, vous pourrez couvrir toute la classe tous les sept cours. À la fin du trimestre ou de l'unité, vous disposerez de plusieurs observations sur chaque élève. Si vos élèves travaillent en groupes, observez un groupe par jour. Sinon, servez-vous de votre plan de classe pour identifier un groupe d'élèves voisin. Si vous procédez par ordre alphabétique, vous trouverez qu'il vous faut beaucoup de temps pour repérer les élèves que vous cherchez.

- **Avant le début de l'unité ou du cours,** demandez-vous ce qui a des chances de représenter pour vos élèves un bon résultat. Si vous projetez d'utiliser vos données pour faire une évaluation critériée, fixez d'abord vos critères. Vous fixerez peut-être des critères de base, comme «six des huit comportements doivent être observés au cours de l'unité», ou vous établirez peut-être divers seuils de réussite pour évaluer un travail excellent, satisfaisant ou insatisfaisant. Peu importe ce que vous déciderez. Ce qui compte, c'est de l'avoir décidé avant de procéder à l'observation des élèves.
- **Avant chaque cours,** notez le nom des élèves, la date et la nature de l'activité. Pendant le cours, prêtez un peu plus d'attention au groupe de quatre élèves que vous aurez choisi de façon à pouvoir juger des performances, des habiletés, des démarches ou des attitudes que vous voulez noter.

  Vous pouvez vous contenter de cocher l'endroit approprié. Vous pouvez marquer d'un trait (++++) ou utiliser une quelconque échelle d'intensité (par exemple !, ? ou X). C'est une particularité des échelles d'appréciation et des grilles d'observation qui autorise une plus grande souplesse. Notez bien la date et identifiez la classe ou le groupe sur chaque grille d'observation.
- **Après le cours,** notez vos commentaires sur la grille d'observation. Par exemple: «Un exercice d'évacuation a interrompu les activités; les observations sont donc moins complètes que prévu.» Rangez ensuite votre grille d'observation avec les autres de façon à ce que l'ensemble des données d'une classe soit facile à repérer à la fin d'un cours ou d'une unité. Une grande enveloppe est utile à cet égard.

Exemple

Les exemples qui suivent sont des grilles qui ont pour but de vous donner une idée de la façon d'utiliser ce type de méthode de consignation de données. N'oubliez pas qu'il ne s'agit que d'exemples.

Utilisation des données aux fins de l'évaluation

Organisez vos feuilles par groupe d'élèves. Lisez-les en entier une ou deux fois pour avoir une bonne idée du groupe. Pour faire une évaluation critériée, reportez-vous aux critères que vous avez établis pour commencer. Pour faire une évaluation

normative, voyez où chaque élève se situe par rapport aux autres avant de porter un jugement. Attention à ne pas surinterpréter vos données: «Si l'on tient compte de ces éléments, la performance de Nathalie semble un peu meilleure que celle de l'ensemble des élèves». Ce type d'énoncé donne une idée du niveau d'interprétation. Pour faire une évaluation par rapport à une performance antérieure, on étudie toutes les grilles portant sur la même élève. On obtient alors la mesure des progrès réalisés par l'élève pendant toute une unité ou tout un cours. C'est là une des meilleures utilisations que l'on puisse faire de la grille d'observation.

- Servez-vous, si possible, d'une grille déjà établie et modifiez-la en fonction de vos besoins.
- Choisissez les éléments qui correspondent, pour une unité, aux résultats d'apprentissage escomptés. Si vous voulez utiliser des grilles dans plusieurs cours et qu'elles renferment des éléments qui se recoupent, élaborez une grille modèle après avoir masqué ce qui ne correspond pas à l'unité ou au cours.
- Choisissez les éléments que vous pouvez observer ou inférer raisonnablement. Si un élément est trop vague (p. ex., «aime le sujet»), il se peut que vous ne le traitiez pas de manière uniforme pendant tout le trimestre.
- Ne surchargez pas votre grille: douze éléments sont un maximum.
- Employez un langage clair et simple. La grille pourra alors vous servir au moment des rencontres avec les parents ou les élèves.

Variantes

On pourra mettre au point des grilles d'observations spécialisées, c'est-à-dire destinées à évaluer une activité particulière (p. ex., le maniement du microscope). Cela peut servir dans les tests de compétence.

Comme nous l'avons déjà vu, la grille d'observation reprend de multiples caractéristiques de l'échelle d'appréciation. Cela autorise pour vous des économies de temps considérables.

Grille d'observation — Communication

Niveau: Maternelle

Fiche no. 1

Nom: _____

Contexte:

	Date de l'observation				Commentaires
Participation aux activités dans la salle de classe	1re	2e	3e	4e	
L'élève est seul.e, pas impliqué.e dans une activité.					
L'élève est seul.e, mais regarde les autres.					
L'élève fait une activité seul.e.					
L'élève participe à un groupe.					

Grille d'observation — Communication

Niveau: Maternelle

Fiche no. 2

Nom: _____

Contexte:

	Date de l'observation				Commentaires
Communication avec d'autres élèves	1re	2e	3e	4e	
Pas de communication observée.					
L'élève joue et se parle sans porter attention aux autres élèves.					
L'élève écoute les autres mais ne parle pas.					
L'élève parle aux autres élèves.					
L'élève initie la communication.					
L'élève dirige le comportement des autres élèves.					
L'élève se laisse diriger par un.e autre élève.					

Grille d'observation — Communication

Niveau: Maternelle

Fiche no. 3

Nom: _____

Contexte:

	Date de l'observation				Commentaires
Communication avec les adultes	1re	2e	3e	4e	
l'élève initie une communication avec l'enseignant.e					
l'élève répond aux questions posées par l'enseignant.e					
l'élève parle librement					
l'élève hésite à parler					

Grille d'observation

Niveau: Maternelle

Participation aux centres d'activités	Centres						Commentaires
Noms des élèves							

Grille d'observation pour le test de performance

No. du groupe _____ Noms des élèves				
Manipule le matériel correctement				
Suit les directives				
Consigne les données après chaque essai				
Fait des prédictions en collaboration avec son ou sa partenaire				
Est capable d'expliquer les résultats				
Participe à l'installation et au nettoyage				

Instrument de mesure utilisé pour évaluer la démarche d'un groupe pendant une expérience en poste de travail

Grille d'observation en sciences

Classe: _____ **Noms**

Date: _____

	Critères				
Observation	a exprimé une observation juste				
	s'est exprimé.e clairement				
Discussion	était attentif/attentive aux autres				
	attendait son tour				
	intervention pertinente				
	ne s'est pas répété.e				
	a contesté une remarque				
	a justifié son intervention				
Pensée scientifique	a relevé une contradiction				
	«je crois», «je ne suis pas sûr.e»				
	a émis une hypothèse				
	a changé d'avis après avoir vu les données				
	a proposé un modèle				
	a proposé des expériences plus poussées				
	a énoncé un rapport entre des faits				
Manipulation du matériel	constructive				
	innovatrice				
	a mené à bien l'expérience				
	a préparé sa propre expérience				
	a fait une découverte				
	a observé les règles de sécurité				

Grille d'observation pour l'évaluation des éléments affectifs

Critère d'évaluation	Oui	Non
A. Attitude face aux tâches • manifeste de l'enthousiasme • coopère avec les autres • travaille fort à s'améliorer • peut travailler avec d'autres en équipe • est conscient.e de la sécurité et du bien-être des autres		
B. Motivation • peut travailler seul.e • est capable de prévoir/comprendre les tâches à accomplir et de les mener à bien sans qu'on le lui dise		
C. Responsabilité • on peut lui faire confiance • peut suivre des directives verbales ou écrites • respecte l'échéance des tâches • assiste régulièrement aux cours • s'acquitte de ses responsabilités		
D. Souplesse • est capable d'apprendre de nouvelles façons de faire les choses facilement • peut passer/s'adapter facilement à de nouvelles tâches • suit bien les directives détaillées		

Grille d'observation pour évaluer la calligraphie dans une production écrite

Nom de l'élève: _____

Date de l'évaluation: _____

Type de production écrite: _____

Cocher (✓) les critères appropriés.

___ L'élève sait espacer les mots, les phrases et les lettres.

___ L'élève écrit «sur la ligne».

___ L'élève écrit lisiblement.

___ L'élève sait former les lettres minuscules.

___ L'élève sait former les lettres majuscules.

___ L'élève utilise l'écriture cursive de façon homogène.

___ L'élève incline les lettres de façon constante dans son texte.

___ L'élève ne sait pas former certaines lettres.

___ L'élève efface et rature peu.

Grille d'observation pour évaluer l'aptitude d'un.e élève à résoudre des problèmes de mathématiques

Nom de l'élève: _____

Date ou période de l'évaluation: _____

Cocher (✓) les critères qui conviennent.

L'élève démontre sa compréhension du problème.	____
L'élève fait une estimation des résultats.	____
L'élève élabore un plan et résout le problème.	____
L'élève explique la façon dont le problème a été résolu.	____
L'élève juge de la pertinence des résultats.	____
L'élève crée un problème comparable.	____
L'élève présente adéquatement les résultats.	____

Cet instrument peut être adapté pour être utilisé comme échelle d'appréciation.

Grille d'observation
Construction d'un objet à trois dimensions

Nom: _____

Date: _____

Cocher (✓) les critères qui conviennent.

A. **Démarche**

1. L'élève comprend le vocabulaire mathématique (sommet, arête, face...). _____
2. L'élève est capable de suivre les directives. _____
3. L'élève se rend compte du fait que la figure à deux dimensions se transforme en objet à trois dimensions. _____
4. L'élève arrive à construire un objet à trois dimensions. _____

B. **Travail coopératif**

1. L'élève participe à la discussion. _____
2. L'élève demande de l'aide si nécessaire. _____
3. L'élève aide et encourage ses pairs. _____

Grille d'observation pour noter un essai

Nom de l'élève: _____

Date de l'évaluation: _____

Critères d'évaluation	oui	non
Commentaires généraux • thème (ou idée principale) évident • thème (ou idée principale) développé de manière systématique • organisation logique • exemples ou illustrations secondaires illustrant l'idée principale • structure de texte adéquate		

Critères servant à confirmer une note

Cocher (✓) les critères appropriés

1. Essai au-dessus de la moyenne

- Le texte expose clairement une idée principale. _____
- Le texte est cohérent. _____
- Chaque paragraphe développe une idée secondaire. _____
- Chaque idée secondaire contribue au développement de l'idée principale. _____
- Chaque phrase d'un paragraphe contribue au développement de l'idée secondaire. _____
- Chaque phrase exprime une idée complète. _____
- Le texte contient une introduction, un développement et une conclusion (un début, un milieu et une fin). _____

2. Essai moyen

- Le texte contient une idée principale exprimée assez clairement. _____
- Le texte est relativement cohérent mais manque un peu de clarté. _____
- Les paragraphes contiennent quelques idées superflues ou non reliées aux idées secondaires. _____
- Les idées secondaires ne contribuent pas toutes au développement de l'idée principale. _____
- Certaines phrases sont confuses ou n'expriment pas une idée complète. _____
- L'introduction, le développement et la conclusion (le début, le milieu et la fin) ne sont pas très évidents ou l'un de ces éléments manque. _____

3. Essai en dessous de la moyenne

- Le texte ne s'en tient pas à une idée principale. _____
- Le texte n'est pas cohérent. _____
- Les paragraphes contiennent des idées superflues ou qui n'ont pas de lien les unes avec les autres. _____
- Il n'y a pas d'introduction, de développement ni de conclusion dans le texte. _____

Grille d'observation pour évaluer l'aptitude d'un.e élève à se servir de renseignements

Nom de l'élève: _____

Date ou période de l'évaluation: _____

Cocher (✓) les critères qui s'appliquent.

1. L'élève est capable de dire pourquoi il ou elle recueille des renseignements. _____
2. L'élève est capable de réunir des renseignements tirés de son savoir préalable. _____
3. L'élève est capable de dégager les principaux éléments à tirer des renseignements. _____
4. L'élève est capable d'organiser les renseignements en unités utilisables. _____
5. L'élève est capable de dégager les détails reliés au sujet. _____
6. L'élève est capable d'établir le rapport entre les renseignements recueillis et les renseignements dont il ou elle se souvient. _____
7. L'élève est capable d'énoncer clairement les idées qui correspondent au sujet étudié. _____
8. L'élève prouve qu'il ou elle a vérifié l'exactitude des données. _____

Cet instrument peut être adapté pour servir également d'échelle d'appréciation.

Grille d'observation pour évaluer l'orthographe

Nom de l'élève: _____

Date de l'évaluation: _____

Cocher (✓) les critères appropriés.

___ L'élève sait orthographier quelques mots familiers et usuels.

___ L'élève emploie une majuscule au début d'un nom de personne.

___ L'élève emploie une majuscule au début d'une phrase.

___ L'élève emploi un point à la fin d'une phrase.

___ L'élève tente d'écrire phonétiquement des mots inconnus.

___ L'élève écrit une syllabe correctement dans un mot inconnu.

___ L'élève utilise le «s» du pluriel.

Grille d'observation pour évaluer les attitudes et les valeurs de l'élève face à une question

Nom de l'élève: _____

Date ou période de l'évaluation: _____

Cocher (✓) les critères qui s'appliquent.

____ L'élève a lu les textes, regardé le film/la vidéocassette ou écouté la bande des renseignements généraux qui sous-tendent la question.

____ L'élève a participé à la discussion sur la question.

____ L'élève a donné une réponse lorsqu'on l'a interrogé.e sur la question.

____ L'élève s'est conformé.e aux procédures utilisées en classe pour une discussion.

____ L'élève a donné son point de vue sur la question.

____ L'élève a pu appuyer son point de vue sur la question par des informations pertinentes.

____ L'élève a exprimé des idées, des commentaires, son accord ou son désaccord avec les réponses de ses camarades.

____ L'élève a manifesté le désir de se renseigner davantage sur la question.

____ L'élève a été capable de soutenir son point de vue sur la question, peu importe le niveau d'accord ou de désaccord des autres.

____ L'élève a accepté les critiques sur sa prise de position sur la question.

____ L'élève a démontré que le point de vue qu'il ou elle a de la question a été mûrement pesé.

Cet instrument peut être adapté pour servir également d'échelle d'appréciation.

Grille d'observation pour le travail coopératif

Nom du groupe _____

Cochez (✓) la case qui correspond aux comportements observés.

Première partie **On doit tous avoir l'occasion de s'exprimer**		
Ce que je vois	Chaque membre du groupe parle à tour de rôle.	
	Signe qui invite un membre à prendre la parole (exemple: tendre la main).	
Ce que j'entends	Une variété de voix représentative de tous les membres du groupe.	
	Invitation faite à un membre du groupe (exemple: As-tu des idées sur le sujet?)	
Deuxième partie **On écoute attentivement les explications des autres**		
Ce que je vois	Les yeux sont fixés sur la personne qui parle.	
	Les têtes sont positionnées pour mieux entendre.	
	Expression qui indique celle de personnes qui se concentrent.	
Ce que j'entends	Seulement une personne parle.	
	Des affirmations indiquant que l'on a compris (exemple: d'accord!)	
	Questions de clarification (exemple: Veux-tu dire que...)	
Troisième partie **On parle brièvement et d'une manière concise**		
Ce que je vois	L'attention des participant.e.s n'est dirigée que brièvement vers un individu.	
	Les participants font des signes de compréhension (exemple: hochement de tête).	
Ce que j'entends	Le discours d'une personne est de courte durée.	
	Les membres du groupe confirment leur compréhension (exemple: d'accord)	

Grille d'observation: Évaluation du travail de groupe et de présentation en vue de déclencher une discussion à l'étape de l'objectivation

Nom du groupe: _____ Membres du groupe (écrire leur nom)				
Travail de groupe				
1. L'élève s'est conformé.e aux règles du groupe telles qu'établies pour cette activité.				
2. L'élève a partagé le matériel et les idées avec les autres.				
3. L'élève a montré du respect pour les autres en écoutant leurs points de vue.				
4. L'élève s'est montré.e responsable en faisant sa part de la tâche.				
5. L'élève a présenté clairement l'information pertinente.				
Présentation				
1. L'élève a présenté clairement l'information pertinente.				
2. L'élève a fait une présentation intéressante en utilisant bien sa voix.				
3. L'élève a organisé l'information d'une manière méthodique.				

Échelles d'appréciation

Définition

L'échelle d'appréciation est un instrument de mesure qui permet à l'enseignant de représenter l'importance d'un aspect précis (concepts, habiletés, démarches ou attitudes) de l'élève et de son travail.

Contexte de l'évaluation

L'échelle d'appréciation permet à l'enseignant de consigner la performance de l'élève sur le plan des habiletés et des attitudes. Elle se révèle particulièrement utile dans les cas où cette performance s'inscrit dans une activité suivie (p. ex., la participation à un débat ou l'habileté à préparer une lame de microscope).

Mode d'utilisation

L'échelle d'appréciation s'utilise généralement en classe. Elle doit donc être simple à utiliser.

- **Élaboration d'une échelle d'appréciation**
  Une fois que vous avez déterminé les activités à apprécier, décomposez-les en leurs composantes. Par exemple, plutôt que de faire une appréciation globale de la «performance lors des débats», déterminez quel aspect de la performance vous observerez. Ainsi, «énonce clairement ses arguments», «montre qu'il est préparé», «répond intelligemment aux arguments qu'on lui oppose», etc. donneront ensemble une image moins inférentielle de la performance d'une élève qu'une appréciation globale.

  L'étape suivante consiste à élaborer l'échelle elle-même. Vous pouvez vous servir des expressions «très bon/bon/moyen/médiocre/très médiocre» ou d'une échelle plus descriptive. Dans le cas des critères mentionnés plus haut («énonce clairement ses arguments», etc.) vous pouvez opter pour un système de points basé sur le niveau d'assurance manifesté par l'élève (très sûr d'elle/sûr d'elle/moyen/hésitante/très hésitante).

- **Avant le début d'une unité ou d'un cours**
  Si vous projetez d'utiliser les données pour faire une évaluation critériée, déterminez d'abord vos critères. Vous déterminerez peut-être certains critères de base, comme «dans le cadre d'une unité, six des huit comportements doivent au moins être notés au niveau satisfaisant». Ou encore vous déterminerez peut-être divers seuils correspondant à un travail excellent, satisfaisant ou insatisfaisant.

- **Avant chaque cours**
  Inscrivez les noms des élèves, la date et la nature de l'activité. Ainsi, si Pierre et Manon sont les antagonistes du débat d'aujourd'hui, c'est leur nom que vous inscrirez.

- **Consignation**
  À mesure que vous vous faites une idée du comportement de l'élève en fonction d'un critère précis, notez-le sur l'échelle.

- **Après le cours**
  Examinez chaque critère et effectuez, pour chaque élève, une appréciation globale de chacun des comportements. Classez ensuite cette échelle d'appréciation avec les autres (dans une grande enveloppe ou une chemise) de façon à réunir les données relatives à l'ensemble de la classe.

Exemple

Dans le premier exemple fourni, on remplit la feuille complète sur «la performance dans les débats». Les autres exemples qui suivent ont pour but de vous donner des idées sur la façon d'appliquer cette méthode de consignation de données. N'oubliez pas qu'il ne s'agit que d'exemples.

Variantes

Il existe de nombreuses variantes de l'échelle d'appréciation, et tout ouvrage traitant d'évaluation en donne des exemples. En voici néanmoins deux.

- **Auto-évaluation**
  L'échelle d'appréciation est très utile car elle permet à l'élève de s'auto-évaluer.

  Donnez-lui une échelle d'appréciation couvrant les aspects de l'unité ou de l'activité à l'intérieur de laquelle vous voulez qu'elle s'évalue (p. ex. effort fourni par la recherche, effort fourni par la structuration du travail, importance de la réflexion sur la structuration, effort fourni pour la restructuration, efforts fournis pour la rédaction, etc.). Les appréciations de l'élève sur une échelle de cinq points pourront se révéler un bon point de départ dans le dialogue élève-enseignant. Un certain nombre d'exemples d'échelles d'appréciation visant l'auto-évaluation figurent dans la section «auto-évaluation et co-évaluation».

- **Échelle symbolique**
  L'échelle symbolique est une variante particulièrement utile quand on a affaire à des élèves qui ne savent pas encore lire. Sur une longue feuille, tracez une ligne horizontale et

faites un trait tous les cinq à dix intervalles. À l'extrême gauche, dessinez un visage triste, au centre, un visage neutre, et à l'extrême droite, un visage souriant. Accrochez cette échelle au mur, à hauteur d'élève. L'élève met sa main gauche sur le visage triste et, après avoir répondu à une question (p. ex., «As-tu beaucoup aimé le conte?»), elle pose sa main droite à l'endroit qui correspond à sa réponse. Si le conte ne lui a absolument pas plu, elle met ses deux mains sur le visage triste. Si vous habituez les élèves à réagir assez rapidement, vous pourrez rapidement savoir à quoi vous en tenir quant aux questions que vous leur posez. Avec l'expérience, vous pourrez poser des questions un peu plus complexes. Voici un exemple tiré d'une unité sur le jugement: «Quand tu as deviné combien il y avait de pois dans la cosse que je t'ai montrée, dans quelle mesure étais-tu certaine de ta réponse? Et maintenant, quand tu as deviné combien de Smarties il y avait dans la bouteille, dans quelle mesure étais-tu certaine de ta réponse?»

Échelle d'appréciation

Activité: performance lors des débats Cours: français Date: 21 novembre		Nom de l'élève			
Composante (de l'activité)	**Échelle**	Chantal	Mathieu	Nathalie	Luc
Énonce clairement ses arguments	5 très logique 4 logique 3 moyen 2 pas très logique 1 à peine logique				
Montre qu'il ou elle est préparé.e	5 très bien préparé.e 4 bien préparé.e 3 moyen 2 pas vraiment préparé.e 1 mal préparé.e				
Répond avec pertinence aux arguments qu'on lui oppose	5 très pertinent 4 pertinent 3 moyen 2 peu pertinent 1 pas pertinent				
S'exprime clairement et sans hésiter	5 très clair.e, sans hésiter 4 clair.e, peu hésitant.e 3 moyen 2 pas toujours clair.e 1 pas clair.e, très hésitant.e				

Échelle d'appréciation

(Discussion avec toute la classe ou en petits groupes)

Date: _____

échelle

T = toujours/3
Q = quelquefois/2
J = jamais/1

Noms des élèves																
Offre des idées, de l'information quand l'enseignant.e le demande																
Offre des idées, de l'information																
Écoute les idées de ses pairs sans interrompre																
Ne craint pas que les pairs mettent en question ses idées																
Met en question les idées des pairs																
Appuie ses idées et ses observations avec des faits ou des détails																
Montre du respect pour le point de vue des pairs																
Modifie son point de vue en face de nouvelle évidence contradictoire																

Échelle d'appréciation: Performance de l'élève dans l'utilisation d'un microscope

Nom: _____ Date: _____
A. **Démarche**:
1. L'élève s'assure que le microscope repose sur sa base à 10 cm du bord de la table.
2. L'élève ajuste le miroir de façon que la lumière soit dirigée vers le haut.
3. L'élève place la lame contenant les cellules à observer sur la platine.
4. L'élève utilise l'objectif le plus faible pour commencer.
5. L'élève en regardant le montant de côté, tourne la vis macrométrique pour faire descendre l'objectif le plus bas possible.
6. L'élève regarde dans l'oculaire et relève lentement l'objectif au moyen de la vis macrométrique, jusqu'à ce que les cellules apparaissent dans le foyer.
7. L'élève pour la mise au point final, tourne doucement la vis micrométrique.
Échelle 4 = excellent (effectue systématiquement les démarches) 3 = bien (effectue généralement les démarches) 2 = moyen (effectue les démarches avec quelque difficulté) 1 = faible (ne suit pas les démarches; a besoin de plus de pratique) _____
B. **Comportement et attitudes:**
1. L'élève respecte le matériel.
2. L'élève se montre enthousiaste.
3. L'élève s'explique clairement et d'une façon logique.
4. L'élève se comporte d'une façon responsable.
Échelle 4 = excellent (effort exceptionnel; attitude très positive) 3 = bien (bon effort; attitude positive) 2 = moyen (effort acceptable; attitude généralement positive) 1 = faible (effort inacceptable; attitude négative) _____
Total (maximum = /8)

Échelle d'appréciation: Performance de l'élève dans la préparation d'une lame

Nom: _____

Date: _____

A. Démarche:

1. L'élève lave et sèche la lame et la lamelle.
2. L'élève met un petit morceau du spécimen au centre de la lame.
3. L'élève ajoute une goutte de liquide au spécimen.
4. L'élève couvre le spécimen d'une lamelle.

Échelle
4 = excellent (suit les étapes systématiquement/produit d'excellente qualité)
3 = bien (suit les étapes systématiquement/produit de bonne qualité)
2 = moyen (suit quelques étapes/produit de qualité moyenne)
1 = faible (ne suit pas les étapes systématiquement/a besoin de beaucoup de pratique)

_____

B. Comportement et attitudes:

1. L'élève montre de l'intérêt.
2. L'élève manipule le matériel avec soin.
3. L'élève s'explique logiquement.
4. L'élève range le matériel.

Échelle
4 = excellent (effort exceptionnel; attitude très positive)
3 = bien (bon effort; attitude positive)
2 = moyen (effort acceptable; attitude généralement positive)
1 = faible (effort inacceptable; attitude négative)

_____

Total
(maximum = /8)

Échelle d'appréciation pour évaluer l'aptitude des élèves à l'apprentissage coopératif

Nom de l'élève: _____

Date ou durée de l'évaluation: _____

1. L'élève travaille avec toute une gamme de pairs, pas seulement avec les amis qui lui sont proches.	1 jamais	2 parfois	3 souvent	4 toujours
2. L'élève partage de plein gré ses documents et ses idées avec les autres.	1 jamais	2 parfois	3 souvent	4 toujours
3. L'élève manifeste du respect pour les autres en écoutant leur point de vue et en y réfléchissant.	1 jamais	2 parfois	3 souvent	4 toujours
4. L'élève se conforme aux règles du travail de groupe telles qu'établies pour cette activité.	1 jamais	2 parfois	3 souvent	4 toujours
5. L'élève s'acquitte de ses responsabilités au sein du groupe.	1 jamais	2 parfois	3 souvent	4 toujours
6. L'élève affiche de bonnes attitudes au travail pendant le temps réservé aux groupes.	1 jamais	2 parfois	3 souvent	4 toujours
7. L'élève participe aux discussions durant le temps réservé au travail de groupe.	1 jamais	2 parfois	3 souvent	4 toujours
8. L'élève fournit spontanément des idées au groupe durant les discussions pendant le temps réservé au travail de groupe.	1 jamais	2 parfois	3 souvent	4 toujours

Cet instrument peut être adapté pour servir également de grille d'observation.

Échelle d'appréciation pour vérifier le travail de laboratoire en sciences

Nom de l'élève: _____

Date: _____

	pas acceptable			excellent
1. L'élève démontre une connaissance du problème à résoudre.	1	2	3	4
2. L'élève suit les directives soigneusement.	1	2	3	4
3. L'élève choisit et utilise l'équipement et le matériel approprié.	1	2	3	4
4. L'élève utilise l'équipement d'une façon efficace et précise.	1	2	3	4
5. L'élève observe les mesures de sécurité adéquates.	1	2	3	4
6. L'élève consigne les données systématiquement.	1	2	3	4
7. L'élève tire des conclusions basées sur les données.	1	2	3	4
8. L'élève indique les limitations de l'expérience et les hypothèses que l'on peut en tirer.	1	2	3	4
9. L'élève suit les bonnes procédures de nettoyage.	1	2	3	4

Cet instrument peut être adapté pour servir également de grille d'observation.

Échelle d'appréciation pour évaluer l'aptitude d'un.e élève à résoudre les problèmes de mathématiques

Date: _____

Groupe: _____

Contexte:

Échelle
4 = exceptionnel
3 = bien
2 = satisfaisant
1 = pas satisfaisant

	Noms des élèves				
Critères					
L'élève démontre sa compréhension du problème.					
L'élève élabore un plan et résout le problème.					
L'élève fait preuve de ténacité dans son travail.					
L'élève explique la façon dont le problème a été résolu.					
L'élève présente adéquatement les résultats.					
Total (maximum = 20)	/20	/20	/20	/20	/20

Échelle d'appréciation
Construction d'un objet en trois dimensions

Nom: _____

Date: _____

Échelle
4 = exceptionnel
3 = bien
2 = satisfaisant
1 = pas satisfaisant

A. Démarche

1. L'élève comprend le vocabulaire mathématique (sommet, arête, face...). ____
2. L'élève est capable de suivre les directives. ____
3. L'élève se rend compte du fait que la figure à deux dimensions se transforme en objet en trois dimensions. ____
4. L'élève arrive à construire un objet en trois dimensions. ____

B. Travail coopératif

1. L'élève participe à la discussion. ____
2. L'élève demande de l'aide si nécessaire. ____
3. L'élève aide et encourage ses pairs. ____

Total (maximum = 28) /28

Échelle d'appréciation pour l'évaluation des éléments affectifs

Nom de l'élève: _____

Date ou période de l'évaluation: _____

Critère d'évaluation	Dans la moyenne	Au-dessus de la moyenne	Amélioration nécessaire
A. **Attitude face aux tâches** • fait preuve d'enthousiasme • collabore avec les autres • travaille fort à s'améliorer • est capable de travailler avec d'autres en équipe • se soucie de la sécurité et du bien-être des autres			
B. **Motivation** • peut travailler seul(e) • est capable de comprendre les tâches à accomplir et de les mener à bien sans qu'on lui dise de le faire			
C. **Responsabilité** • on peut lui faire confiance • est capable de se conformer à des directives verbales ou écrites • respecte l'échéance des tâches • assiste régulièrement aux cours • s'acquitte de ses responsabilités			
D. **Suit les recommandations** • manifeste le désir de s'améliorer • demande de l'aide • suit les conseils qu'on lui donne jusqu'à l'achèvement de la tâche			
E. **Souplesse** • apprend facilement de nouvelles méthodes de faire les choses • peut passer et s'adapter facilement à de nouvelles tâches • suit à la lettre les directives détaillées			
F. **Interactions** • est capable de collaborer avec d'autres au sein d'un groupe • respecte les sentiments des autres • fait preuve de maîtrise de soi • semble heureux(se) et semble contribuer aux efforts du groupe			

Une variante: l'échelle d'appréciation holistique

Définition

Une échelle d'appréciation holistique cherche à combiner les avantages de la notation globale et de la notation analytique (voir item à réponse élaborée). Ce type d'échelle ne s'applique pas seulement au travail écrit mais également aux exercices de résolution de problèmes élargis dans des disciplines comme les mathématiques.

Contexte de l'évaluation

L'échelle d'appréciation holistique convient pour évaluer l'aptitude d'une élève à mener à bien une recherche intellectuelle étendue. Ce type d'activité embrasse plusieurs matières et niveaux. Les recherches intellectuelles élargies constituent le type d'apprentissage que préconisent les programmes d'études actuels.

Mode d'utilisation

Une fois que vous aurez conçu l'exercice intellectuel élargi, établissez les caractéristiques du projet de notation holistique guidé qui convient à chaque étape de l'exercice. Dans la mesure du possible, ces caractéristiques ne doivent pas avoir de rapports avec le contenu et vous devez vous contenter de décrire la qualité du travail à évaluer, par exemple 0 - 4. L'élève recevra la note qui reflète le plus fidèlement ses efforts.

Exemple

Vous trouverez ci-dessous un exemple d'appréciation holistique de la formulation d'un problème

(adapté des travaux du *National Council for Teachers of Mathematics* (NCTM) et de Randall Charles) qui aidera à clarifier cette démarche.

0 point

- Feuilles blanches
- L'élève s'est contentée de recopier les données de la question
- Mesures incorrectes témoignant d'une absence de travail

1 point - inacceptable

- L'élève a amorcé une stratégie qui ne convenait pas mais ne l'a pas menée à bien.

2 points - médiocre

- L'élève a utilisé une mauvaise stratégie qui a abouti à la formulation incorrecte du problème.
- L'élève a utilisé une mauvaise stratégie qu'elle n'a pas menée suffisamment loin pour formuler le problème.
- Le problème est bien circonscrit mais aucune description du travail n'est donnée.
- L'élève a utilisé des stratégies valables mais elle n'a pas véritablement formulé le problème.

3 points - bien

- L'élève s'est servie d'une stratégie qui a abouti à la formulation correcte du problème.
- Il semble que l'élève ait utilisé les bonnes stratégies mais le travail n'est pas clair du tout.

4 points - excellent

- L'élève a parfaitement compris toutes les données.
- L'élève a choisi la stratégie de délimitation du problème qui convenait.
- L'élève a formulé le problème correctement.
- Elle a décrit son raisonnement par écrit.

Les projets de notation holistique peuvent être adaptés aux épreuves écrites et aux présentations orales. On trouvera deux exemples dans la présente section.

Échelle d'appréciation holistique pour noter un essai

Nom de l'élève: _____

Date ou période de l'évaluation: _____

Travail à noter: _____

L'essai qui reçoit une appréciation à une échelle donnée présentera plusieurs ou toutes les qualités suivantes.

A. Les essais qui obtiennent les deux notes supérieures affichent les qualités générales suivantes.

- **thème bien développé**
- **sentiment de réelle compréhension du sujet**
- **rédaction concentrée et intentionnelle**
- **originalité**
- **le lecteur peut détecter une «voix» dans la rédaction**
- **bonne maîtrise de la structure des phrases et du vocabulaire**
- **les erreurs techniques n'empêchent nullement l'appréciation et le plaisir du lecteur**

6

- devoir agréable rédigé avec imagination, animation et style
- puissant sentiment de «voix» personnelle
- intentionnel et direct
- se déroule en douceur d'une introduction convaincante à une conclusion convaincante en passant par une progression d'événements ou de concepts
- détails et illustrations judicieusement employés pour créer le climat, former le caractère ou expliquer une controverse
- l'auteur.e prend des risques; les résultats sont convaincants
- structure syntaxique apparemment sans effort; peut comprendre des subordonnées bien utilisées et un emploi judicieux des structures et des fragments parallèles
- vocabulaire juste et bien adapté; peut être raffiné
- erreurs mécaniques rares

5

- bon travail, bien développé
- sensation de «voix» personnelle moins adroite, vigueur et imagination
- travail délibéré et centré
- progression rationnelle d'une introduction constructive à une fin en passant par une suite de circonstances ou de concepts
- détails et exemples employés judicieusement pour créer le climat, exposer les traits de caractère ou préciser un argument
- l'auteur.e prend quelques risques mais les effets sont irréguliers
- les phrases sont bien réglées et diverses
- la subordination est appropriée et précise pour la majeure partie
- le vocabulaire est juste et correct
- peu d'erreurs techniques

B. Les essais qui obtiennent les deux notes du milieu affichent les qualités générales suivantes.

- **écrit avec aisance**
- **témoigne d'un souci des formalités du français courant**
- **contient quelques exemples d'innovation ou quelques trouvailles**
- **contient peu d'idées ou de mots raffinés**

- **contient une somme d'idées claires pour la plupart mais dont le développement est souvent peu recherché ou fragmentaire**
- **l'auteur.e fait preuve d'une certaine maîtrise des structures syntaxiques et d'un vocabulaire élémentaire**
- **contient des erreurs techniques qui en atténuent la portée**

4
- travail centré et ordonné
- quelques exemples d'imagination
- le fond du devoir témoigne d'un manque de profondeur
- organisation logique des idées
- introduction et conclusion, mais les idées ne témoignent pas d'une grande maturité
- l'auteur.e prend quelques petits risques, mais les résultats ne sont guère convaincants
- l'utilisation des paragraphes, la structure syntaxique et le vocabulaire sont élémentaires mais précis
- des erreurs techniques

3
- l'élève ne sort pas du sujet mais son développement est insuffisant et manque bien souvent de maturité
- peu d'imagination ou d'originalité ou de risques
- présence d'une introduction et d'une conclusion
- l'ordre et la coordination des idées/événements sont indistinct ou déraisonnable
- phrases prévisibles
- difficultés avec les pronoms, le temps des verbes et la ponctuation
- vocabulaire limité, fade et souvent idiomatique
- les erreurs techniques gênent la compréhension

C. Les essais qui obtiennent les deux notes les plus basses présentent de nombreuses lacunes.
- **peu de solidité dans l'intention, l'organisation et le développement**
- **nombreuses difficultés avec les règles du français courant**
- **substance insuffisante du thème ou des idées, qui sont souvent difficiles à suivre**
- **aucun sens de la «voix»**
- **phrases élémentaires et banales**
- **nombreuses fautes d'usage**
- **vocabulaire pauvre**
- **texte laborieux à lire et à comprendre**

2
- l'élève s'est efforcé.e de rester dans le sujet ou de relater une histoire, mais il ou elle n'a pratiquement pas développé les idées
- le devoir a une introduction et une conclusion, mais qui manquent de solidité
- une certaine organisation logique des événements
- une certaine tentative de séparer les paragraphes
- le sujet et le volume d'idées sont faibles et peuvent être limités à un exemple isolé
- vocabulaire très limité et parfois mal employé
- phrases répétitives au niveau de la structure ou du contenu
- les fautes d'usage et de syntaxe entravent la compréhension du texte; toutefois l'écriture est compréhensible

1
- texte dénué de but, d'orientation ou d'organisation
- si le texte présente un développement, celui-ci est déraisonnable et déroutant
- on ne note aucune progression logique des idées
- manque de coordination entre les concepts ou les idées
- aucune maîtrise de la structuration des phrases
- les mots choisis ne conviennent pas et le choix semble fait au hasard
- vocabulaire élémentaire et souvent employé hors contexte
- erreurs dans le temps des verbes, les points de vue et les idiomes
- les erreurs techniques sont extrêmes et trop nombreuses pour qu'on saisisse le sens.

Échelle d'appréciation holistique pour noter une présentation orale

Nom de l'élève: _____

Date ou période de l'évaluation: _____

Échelle:

3 = Les mots sont clairs.
La voix est bien modulée.
L'élocution est bien rythmée.
Les pauses ou les accents sont justes.
La voix est suffisamment forte pour être facilement entendue.
La présentation est organisée, logique et intéressante.
Il est évident que l'élève a bien préparé son texte.
Les idées présentées se rapportent au sujet.
La langue employée est bien choisie.
La présentation du sujet témoigne d'imagination.
Le public semble «s'investir» dans la présentation.

---

2 = Certains termes ne sont pas clairs.
La voix est relativement modulée.
Le rythme d'élocution est parfois trop rapide pour que l'auditeur saisisse tout le sens de ce qui est dit.
Les phrases sont entrecoupées de pauses qui ne conviennent pas ou au contraire sont débitées sans arrêt, ce qui entrave la compréhension.
La baisse occasionnelle de la voix empêche de saisir tout le sens de la présentation.
La présentation témoigne d'une certaine organisation; toutefois, certaines portions manquent de coordination.
La présentation a des passages «à vide» pour ce qui est de maintenir l'intérêt du public.
Il est manifeste que l'élève a préparé son exposé.
Les idées présentées sont pour la plupart appropriées.
La présentation de l'exposé est prévisible.
Le public écoute avec passivité.

---

1 = De nombreux mots sont mal articulés.
La voix est plus monotone dans l'exposé.
Le rythme d'élocution est trop rapide ou trop lent.
Le débit manque de pauses ou d'emphase.
La voix est faible, ce qui empêche de bien entendre l'exposé.
L'exposé témoigne d'une mauvaise organisation.
Le public réagit sans grand intérêt.
Il est manifeste que l'élève a mal préparé son exposé.
Les idées présentées ne conviennent guère ou n'ont aucun rapport avec le sujet.
La présentation de l'exposé manque de structure.
Le public ne s'investit pas.

La notation de l'exposé est fonction de la catégorie **la plus représentative**.

Activités continues de l'élève

Les méthodes de cette catégorie sont celles que l'enseignant ou l'enseignante utilise pendant le déroulement normal de la classe. Contrairement aux méthodes qui figurent à la rubrique tests et examens de la section suivante, elles n'obligent pas les élèves à consacrer du temps exclusivement aux activités d'évaluation. En revanche, elles commandent que les élèves se livrent à leurs activités habituelles de manière à ce que l'on puisse observer et consigner leur performance. Les enseignants et enseignantes de l'élémentaire sont sans doute plus habitués à ces méthodes que les enseignants du secondaire, du fait que les mesures des progrès d'un ou une élève dans des domaines comme le développement social ou les capacités de communication ont toujours été perçues comme ayant de l'importance au niveau de l'élémentaire. Des buts comparables sont aujourd'hui perçus comme importants au niveau du secondaire également. C'est ainsi que l'emploi de ces méthodes se généralisera dans le système, parallèlement aux méthodes des «tests et examens» qui visent à évaluer la performance des élèves en situation d'examen.

- **Travaux écrits**
  L'enseignant ou enseignante peut vouloir évaluer les progrès d'un ou une élève en lui demandant de planifier, d'organiser et de produire quelque chose d'écrit. Cela peut se faire individuellement ou en groupe et revêtir la forme d'un contrat ou d'une tâche suivie. Le rapport écrit peut accompagner une présentation ou il peut être au coeur de l'évaluation. L'enseignant ou l'enseignante peut évaluer le contenu, l'acquisition d'habiletés, les attitudes de l'élève vis-à-vis de la tâche, ainsi que les démarches qui entrent dans la préparation d'un produit écrit en recourant à des grilles d'observation ou à des échelles d'appréciation. Celles-ci peuvent faire partie d'un dossier. L'auto-évaluation et la co-évaluation peuvent être utilisée en marge de l'évaluation du rapport écrit par l'enseignant ou l'enseignante.

- **Présentations**
  Les présentations peuvent accompagner les travaux écrits et l'évaluation de la performance d'un ou une élève. Elles peuvent se faire à titre individuel ou collectif, être organisées en postes de travail/postes d'épreuves ou en contrats, faire l'objet d'une auto-évaluation ou d'une co-évaluation, et figurer dans un dossier. L'enseignant ou l'enseignante peut recourir aux grilles d'observation, aux échelles d'appréciation et aux fiches anecdotiques pour consigner les données recueillies.

- **Évaluation de la performance**
  L'évaluation de la performance d'un ou une élève peut revêtir diverses formes. On peut évaluer la performance à titre individuel ou collectif, l'organiser en contrats ou en postes de travail/ postes d'épreuves, celle-ci peut comporter un volet auto-évaluation ou co-évaluation, et porter sur des travaux écrits et des présentations. La consignation de données d'évaluation peut se faire au moyen de grilles d'observation, d'échelles d'appréciation ou de fiches anecdotiques.

- **Devoirs**
  Par devoirs, on entend les travaux que l'on demande aux élèves d'accomplir en dehors de l'école. Les devoirs sont à la fois une méthode d'évaluation et une méthode d'enseignement. À titre de méthode d'enseignement, il peut y avoir des activités nécessitant une recherche autonome, notamment pour répondre à des questions, remplir un rapport ou préparer une présentation. À titre de méthode d'évaluation, les devoirs peuvent servir à évaluer la performance d'un ou une élève au moyen d'échelles d'appréciation, de grilles d'observation ou de fiches anecdotiques.

Travaux écrits

Définition

Les travaux écrits ont pour but de permettre à l'élève de préparer une unité d'apprentissage, de la composer et d'en rendre compte. L'élève a la possibilité de choisir son sujet et de dresser son plan de recherche ou on peut lui fournir un cadre structuré. Les travaux écrits sont des activités de tous les jours qui renseignent l'enseignant sur les progrès de ses élèves. Cette section vous propose certains indices et méthodes pour vous aider à évaluer les travaux écrits.

Contexte de l'évaluation

Les travaux écrits constituent de puissantes méthodes d'enseignement. Des plans d'évaluation préparés à l'avance et communiqués aux élèves peuvent tenir lieu de structure à l'exercice et faire connaître à l'élève les critères qui entrent dans l'évaluation de la qualité des travaux.

La catégorie des travaux écrits se compose d'une riche palette d'activités: épreuves écrites, rapports de laboratoire, questions à réponse courte, données consignées dans le journal personnel, lettres, articles, poèmes, dialogues écrits, solution écrite à un problème mathématique et recherche. Les grands projets ont souvent une composante écrite. Les carnets de bord et les journaux personnels peuvent également appartenir à la catégorie des travaux écrits.

- Décrivez dans le menu détail vos attentes globales à propos du travail écrit. Le premier travail confié à une élève doit être assez fortement structuré; par la suite, vous pouvez laisser plus de latitude à l'élève. Plus vous fournirez de structures aux élèves, plus vous aurez de la facilité à comparer leurs travaux.
- Si le travail comporte un certain nombre d'étapes, fixez des critères d'évaluation pour chaque segment du travail écrit. Par exemple, si vous demandez à vos élèves de réaliser un projet sur le fonctionnement des instances municipales, celles-ci peuvent:
  - interroger des membres du conseil municipal;
  - faire des recherches dans le journal local;
  - retracer l'historique d'un problème local en passant par toutes les étapes, depuis la présentation initiale au conseil municipal jusqu'à la décision finale;
  - préparer une affiche ou une présentation pour leurs camarades;
  - vous remettre un rapport final.

Chacun de ces segments peut être assorti de son propre plan d'évaluation, conçu par vous ou par l'élève. (Reportez-vous à la section sur l'auto-évaluation/la co-évaluation.) En concevant de la sorte le plan d'évaluation, vous pouvez aider l'élève à mieux orienter ses efforts.

Mode d'utilisation

- Prévoyez des consultations régulières avec les élèves. Profitez-en pour préciser les critères d'évaluation et les ajuster au besoin (notamment si certains segments du projet apparaissent irréalisables).
- Si vous permettez à vos élèves de travailler en groupe, vous introduisez une autre variable dans votre évaluation. Trois élèves travaillant en groupe ne produisent pas nécessairement un projet ou un rapport trois fois supérieur à celui d'une seule élève. Le maintien de l'intégrité du groupe peut exiger des efforts importants. N'oubliez pas d'en tenir compte dans votre plan d'évaluation.
- Si vous recourez à un juge de l'extérieur, n'oubliez pas qu'une partie seulement du rapport, généralement la présentation finale, sera jugée. Vous ne devez pas négliger les autres segments dans votre évaluation générale.
- Recourez à diverses méthodes, en faisant correspondre chacune avec l'objectif visé par chaque segment du travail. Les grilles d'observation et les échelles d'appréciation peuvent être utiles à cet égard.

Critères suggérés pour la pondération d'un essai (niveau secondaire)

Nom de l'élève: _____

Date: _____

Titre de l'essai: _____

Critères	Notes possibles	Notes de l'élève	Commentaires
Contenu: pertinent, imaginatif, spécifique, persuasif	20		
Organisation de l'essai: logique, cohérent, sujet précisé, développé de façon méthodique, amène à une conclusion, structures variées des paragraphes	30		
Style: intérêt, imagination, perspicacité, spontanéité, expression se rapportant au contenu	10		
Structure de la phrase: bon usage d'une variété de structures telles que parallélisme, contraste, répétition et exclamation	10		
Usage de la langue: vocabulaire approprié au sujet, exactitude de la ponctuation, de l'orthographe et de la grammaire	30		
Total	100		

Autres commentaires:

Structure de notation d'un projet ou d'un travail écrit (niveau secondaire)

Nom de l'élève: _____

Date ou période de l'évaluation: _____

Description du sujet ou du projet: _____

A. Organisation	Oui	Non	Observations
1. L'élève a bien saisi les objectifs du travail.			
2. L'élève a bien saisi les conditions/ exigences propres au travail.			
3. L'élève a bien compris la date limite du travail.			
4. L'élève a bien compris la méthode de notation du travail.			
5. L'élève a eu l'occasion de discuter du sujet du travail et de contribuer à son orientation.			
6. Le travail est à la mesure des capacités de l'élève.			
7. L'élève a été consulté.e à toutes les étapes de développement du travail.			

B. Apprentissage	Oui	Non	Observations
1. L'élève a formulé ses propres questions et y a trouvé des réponses.			
2. L'élève a fait preuve d'un sens de l'initiative.			
3. L'élève a échangé des idées avec ses camarades durant l'exécution des travaux.			
4. L'élève s'est servi.e du savoir préalable relié à cette expérience.			
5. L'élève a exécuté ce travail de manière méthodique.			
6. Le travail témoigne des éléments suivants: • planification • organisation • interprétation • inférence • analyse • application • synthèse • hypothèse • prédiction • évaluation			
7. Les aspects techniques du travail traduisent la précision et la pertinence des éléments suivants: • structure des phrases • vocabulaire • grammaire et ponctuation • orthographe • calligraphie • information incluse dans le travail			

Présentations

Définition

Les présentations concernent toute une gamme d'activités axées à la fois sur les démarches et les produits. Les élèves recueillent des renseignements et les organisent. Elles analysent ce qu'il faut pour atteindre une fin donnée et font la synthèse de divers éléments. Elles organisent leur travail de la manière qu'elles ont choisie et qui reflète le plus fidèlement leur démarche d'apprentissage. Elles font part à leur public de ce qu'elles ont appris en utilisant des moyens visuels, audio ou kinesthésiques. En faisant une présentation, les élèves interagissent avec ce qu'elles apprennent.

Contexte de l'évaluation

Les présentations offrent des possibilités infinies d'évaluer les progrès d'une élève. Les connaissances, les habiletés, les attitudes et les démarches deviennent toutes évidentes au fur et à mesure de la conception du produit. Une présentation peut tenir lieu d'activité d'évaluation sommative à l'issue d'une unité ou d'un cours. Elle peut également tenir lieu d'évaluation formative pour contrôler les progrès d'une élève pendant le déroulement de l'unité ou du cours. Une présentation peut accompagner un rapport écrit dans le cadre d'un projet d'importance. Si vous voulez raffiner le style de présentation de vos élèves, le fait de leur donner une présentation à faire peut également tenir lieu d'évaluation diagnostique. Selon leur performance, vous pouvez leur fournir des conseils pour s'améliorer.

Les possibilités d'utilisation des présentations dans le cadre du programme d'évaluation de vos élèves sont infinies. Les présentations peuvent être aussi souples que vous le désirez. Les élèves peuvent faire leur présentation individuellement devant la classe ou les unes devant les autres en petits groupes. Ce genre de scénario conduit à la co-évaluation. Vous pouvez évaluer les présentations de manière plus globale en circulant parmi les groupes et en recueillant davantage de renseignements généraux sur les élèves, comme leur capacité d'attention et d'écoute et leur compréhension du sujet par l'entremise de questions.

Si les présentations portent sur un sujet assez vaste, celui-ci peut être divisé en sections, chaque groupe de votre classe étant chargé d'une section. Vous pouvez alors recourir aux évaluations de groupe, qui présentent l'avantage supplémentaire que les élèves s'enseignent les unes aux autres. Par exemple, si vos élèves doivent faire une présentation sur le vaste sujet de la «pollution», vous pouvez diviser ce sujet en plusieurs sous-ensembles et confier à chaque groupe son propre domaine de «spécialisation». À titre d'exemples de sous-ensembles, mentionnons la détérioration des ressources non renouvelables, la législation canadienne en matière de pollution, la liste par ordre de priorité des problèmes de pollution qui affectent le Canada à l'heure actuelle, des comparaisons interprovinciales de la pollution et des mesures visant à l'atténuer, les mesures prises par les grandes entreprises qui produisent des dérivés polluants pour lutter contre ce problème et la façon dont les individus peuvent se joindre au combat contre la pollution.

À titre de troisième possibilité, vous pouvez demander à une élève de faire une présentation sur un sujet donné devant vous et devant la classe de manière continue. Si la teneur des présentations est accessoire par rapport aux démarches et aux compétences que vous tenez à évaluer, vos élèves peuvent faire une présentation à tour de rôle au cours de l'année sur un sujet qui les intéresse. Vous pouvez laisser vos élèves choisir leurs sujets ou faire en sorte que ceux-ci aient trait aux unités en cours. Par exemple, vous pouvez conseiller à vos élèves de puiser leurs données dans les événements d'actualité pour rédiger leurs rapports et leur demander de déterminer l'importance de ces événements pour le Canada, pour la Saskatchewan et pour elles-mêmes. La structure demeure alors identique pour chaque élève, ce qui facilite les comparaisons, même si les sujets varient d'une élève à l'autre.

Mode d'utilisation

- Les élèves arrivent armées d'expériences différentes en ce qui concerne la conceptualisation, l'organisation et la prestation d'une présentation. Si vous recourez aux présentations comme technique d'évaluation diagnostique, demandez aux élèves d'utiliser ce qu'elles connaissent déjà. Si au contraire vous vous en servez pour une évaluation formative ou sommative, il se peut que vous deviez leur enseigner comment «faire» une présentation efficace.
- Comme pour toutes les autres activités d'évaluation, les élèves doivent savoir la façon dont elles seront évaluées, ce que vous recherchez et ce que vous attendez d'elles.
- Toutes les élèves n'ont pas la confiance nécessaire pour faire une présentation devant leurs camarades et leurs enseignants. Songez à

certaines des questions suivantes avant de demander à vos élèves de faire une présentation.

- Ai-je créé un climat de tolérance suffisant dans la classe pour que les élèves soient sûres que ce qu'elles présenteront sera accueilli favorablement?
- Y a-t-il des élèves atteintes de certains handicaps qui risquent de les empêcher de faire une présentation? Si tel est le cas, quelles modifications puis-je faire pour qu'elles puissent faire une présentation du mieux qu'elles peuvent?
- Ai-je créé des attentes sur la façon dont ces présentations seront évaluées et sur le pourquoi de cette évaluation?
- Ai-je bien réfléchi à la façon d'aider les élèves pour qui cette activité risque d'être extrêmement stressante ou de modifier la situation en conséquence?

Évaluation de la performance

Définition

Dans le cadre des activités continues de l'élève, la performance revient à évaluer les progrès accomplis par l'élève dans des tâches qui exigent d'elle qu'elle se livre à une activité donnée comme la manipulation d'objets, la démonstration d'une habileté, la résolution d'un problème en plusieurs étapes ou la participation à un débat.

Contexte de l'évaluation

L'évaluation de la performance de l'élève peut se faire à propos d'une gamme étendue d'activités continues. Cela contribue à l'évaluation formative dans la mesure où l'enseignant recueille des renseignements qui l'aideront à mieux orienter son enseignement, de même qu'à l'évaluation sommative, qui consiste à évaluer la performance des élèves à l'issue d'une unité, d'un trimestre ou d'un cours. L'élément principal d'évaluation de la performance est axé sur l'objet de l'évaluation. Quand une élève se livre à une tâche d'évaluation qui nécessite un certain niveau d'interaction, l'évaluation de sa performance fournit des renseignements à l'enseignant sur les démarches que l'élève utilise pour accomplir les tâches en question. Ce que vous cherchez au fond, ce sont des preuves de l'apprentissage de l'élève par le biais de ce qu'elle fait.

Mode d'utilisation

Les objectifs de votre enseignement orienteront vos décisions sur le type de performance à évaluer. Les nouveaux programmes d'études, qui mettent l'accent sur l'enseignement et l'apprentissage interactifs et expérientiels, offrent des possibilités illimitées d'évaluer la performance d'une élève. Voici certaines suggestions visant à simplifier le processus.

- Précisez la performance que vous cherchez à évaluer — par exemple, la performance de l'élève au sein d'un groupe. Vous pouvez rechercher des preuves de sa capacité d'attention, de la façon dont elle partage ses idées et dont elle propose des idées nouvelles. Sa performance peut également se rapporter à ses compétences kinesthésiques. Peut-être voudrez-vous examiner ses compétences techniques dans un sport donné dans le cadre d'un cours d'éducation physique régulier. Ou vous pourrez rechercher des indicateurs de ses attitudes comme sa volonté de participer, la preuve qu'elle fait des efforts, son niveau de participation à l'activité ou l'encouragement des autres.
- Précisez les critères dont vous vous servirez pour déterminer le niveau de performance de vos élèves. Pour reprendre l'exemple qui précède, si vous voulez évaluer la performance de vos élèves dans un groupe, interrogez-vous sur la façon dont elles partagent leurs idées. L'étape suivante consiste à préciser ce que ce «partage d'idées» signifie en réalité sous l'angle de la conduite de l'élève. Cela signifie-t-il reprendre l'idée d'autrui en y ajoutant ses propres réflexions, rapprocher les idées actuelles de concept appris au préalable, situer des idées dans un contexte de réalité ou donner son avis sur un sujet? Dès que vous vous mettez à songer aux catégories plus vastes de conduite de l'élève, vous constaterez qu'il est beaucoup plus facile d'agir en dressant des listes de critères.
- Décidez de la façon de consigner les renseignements que vous recueillez sur la performance d'une élève. Utiliserez-vous une échelle d'appréciation? une grille d'observation? des fiches anecdotiques?
- Faites part de votre plan d'évaluation aux élèves. Elles doivent savoir non seulement que vous évaluez leur performance, mais également ce que vous évaluez et la façon dont vous procédez.

Utilisation des données aux fins de l'évaluation

Les renseignements que vous recueillez sur la performance de vos élèves revêtent une importance inestimable pour se faire une idée plus équilibrée et plus complète de leurs progrès. Ce sont des renseignements qui peuvent être facilement communiqués aux élèves et aux parents ou aux tuteurs, car ils portent sur des actions observables des élèves.

Variantes

L'évaluation de la performance peut se faire à propos de toutes les élèves. Ce type d'évaluation se prête tout particulièrement à l'illustration des progrès des élèves en difficulté. Les critères de ce que l'on attend constituent tout un éventail de renseignements que l'on peut utiliser sur le plan diagnostique pour planifier son enseignement, sur le plan formatif pour orienter son enseignement et sur le plan sommatif pour évaluer les progrès accomplis.

Devoirs

Définition

Les devoirs désignent les travaux que l'on demande aux élèves d'accomplir en dehors des heures de cours.

Contexte de l'évaluation

Les devoirs constituent une autre source de renseignements précieuse sur l'apprentissage des élèves. L'évaluation des progrès de l'élève dépend du but des devoirs.

À titre de méthode d'évaluation, les devoirs peuvent revêtir des formes multiples. Lorsqu'une élève ne fait pas les travaux qu'on lui a demandé de faire en classe, l'enseignant peut lui demander de les faire à la maison. Cela lui permet d'évaluer les connaissances de l'élève, la qualité de son travail, sa capacité de travail et d'autres indicateurs de sa volonté de se tenir au niveau. Les fiches anecdotiques se prêtent tout particulièrement bien à ce type d'évaluation.

Lorsqu'on demande à une élève de recueillir des données avant le cours, cette tâche peut être classée dans la catégorie des devoirs. La tâche peut consister à lire des passages d'un texte, à faire des recherches sur une certaine question ou à apporter certains objets en classe. Une grille d'observation peut servir à évaluer si oui ou non l'élève a fait ce qu'on lui a demandé.

Une élève qui a besoin de s'entraîner à certaines habiletés avant d'aborder d'autres concepts peut se voir assigner cet entraînement comme devoir. Les preuves de cet entraînement supplémentaire peuvent être recueillies au niveau de la classe et être évaluées en observant l'élève se servir des fiches anecdotiques. Lorsqu'un enseignant demande à ses élèves de mettre à contribution les connaissances, les habiletés et les démarches qu'elles ont acquises pour trouver une solution novatrice ou imaginative à un problème, cela peut également constituer un devoir. À nouveau, les données d'évaluation peuvent provenir de certains éléments de ces devoirs.

On peut demander aux élèves d'utiliser les connaissances, les habiletés et les démarches apprises en classe et de les appliquer à une situation différente, et cela constitue un autre type de devoir. Ce que l'on fait en réalité, c'est de demander aux élèves d'appliquer ce qu'ils savent déjà. L'évaluation de ces devoirs peut se faire au moyen d'échelles d'appréciation ou de grilles d'observation qui précisent certains critères.

Mode d'utilisation

Lorsqu'on donne des devoirs à faire à une élève, il y a lieu de suivre certains principes généraux:

- Il faut instruire l'élève de la tâche avant de la lui donner à faire comme devoir.
- Les instructions données aux élèves doivent être claires, sans ambiguïté et par écrit si possible.
- Il faut fournir aux élèves des directives ou une structure au sujet des attentes qui ont trait à l'accomplissement de la tâche et à la façon dont elle sera évaluée.
- Le délai imparti pour l'accomplissement de la tâche doit être raisonnable et tenir compte des multiples autres tâches scolaires que les élèves ont à faire en même temps.
- Il faut également tenir compte des ressources ou des documents dont les élèves ont besoin pour faire leur devoir.
- Il faut ramasser les devoirs le jour dit, les corriger et les remettre rapidement aux élèves.
- Il faut être uniforme dans la façon d'évaluer les devoirs et dire aux élèves ce que l'on en pense.

Utilisation des données aux fins de l'évaluation

Un devoir ne constitue pas les seules données qu'un enseignant peut retirer d'une telle activité. En analysant attentivement la façon dont les élèves ont fait leur devoir, en les interrogeant sur les démarches réflexives qu'elles ont utilisées pour faire le devoir et en notant le développement technique qui en ressort, on peut recueillir des données précieuses sur les connaissances, les démarches, les habiletés et les attitudes. Un instrument d'auto-évaluation rempli par les élèves peut être révélateur des attitudes et des valeurs des élèves. On peut également évaluer les habiletés d'étude et le degré d'autonomie dans l'accomplissement d'une tâche.

Conseils

- Ne donnez jamais de devoirs comme punition.
- N'utilisez pas les devoirs comme moyen de rattraper du temps perdu à cause d'interruptions ou d'un manque d'organisation.
- Tâchez de donner des tâches susceptibles d'intéresser les élèves.

Types de tests et examens

Dans cette catégorie figurent les méthodes d'évaluation que l'on utilise dans des situations structurées pour permettre aux élèves de démontrer ce qu'ils et elles savent. Les tests ont toujours été perçus comme un élément important du répertoire de méthodes d'évaluation d'un professeur. Ils servent à évaluer le niveau de connaissances d'un ou une élève dans un domaine particulier et, selon la qualité des questions, ils peuvent également servir à évaluer les démarches, les habiletés et les attitudes.

Après l'analyse de questions générales se rapportant à la conception des tests, nous décrirons dans cette section les types de questions suivantes et certains problèmes relatifs à la conception de tests. On trouvera dans la bibliographie plusieurs ouvrages sur la conception de tests.

- Tests oraux
- Tests de performance
- Items à réponse élaborée
- Items à réponse courte
- Items de type appariement
- Items à choix multiples
- Items de type vrai ou faux

La conception de tests de qualité

Le *Student Evaluation Handbook* (Saskatchewan Education, 1983) s'inspirait de la liste de questions de Gronlund sur ce qu'il convient d'analyser à propos des tests conçus par l'enseignant. Ces questions sont toujours valables aujourd'hui.

- Est-ce que chaque item du test vise à mesurer un aboutissement important?
  Le mot clé ici est «important». Soyez sans pitié dans votre jugement des items du test selon ce critère.

  Ne vous laissez pas séduire par des items attrayants en soi mais hors du sujet.

  Renoncez aux items qui portent sur des connaissances triviales ou sans importance sous prétexte qu'ils sont destinés aux élèves intelligents ou qu'ils sont nécessaires pour abaisser la note globale. Les élèves doivent avoir le sentiment que du moment qu'ils et elles cherchent à répondre aux objectifs essentiels, leurs connaissances et leurs compétences seront mesurées équitablement.

- Chaque type d'item convient-il au résultat d'apprentissage que l'on cherche à mesurer?
  Le type d'item que vous utiliserez dépend du type d'apprentissage que vous cherchez à évaluer. Chaque type d'item possède ses points forts et peut être utilisé efficacement dans un but précis. Pour savoir quels items conviennent le mieux, vous devez réfléchir attentivement aux objectifs spécifiques et aux stratégies d'enseignement que vous avez employées. Par exemple, si vous cherchez à mesurer ce que les élèves ont retenu d'éléments qui leur ont été enseignés au préalable, vous devez alors recourir à des questions objectives comme les items à choix multiples, les items à réponse courte ou les items de type appariement. Si vous cherchez à évaluer dans quelle mesure vos élèves sont capables de faire la synthèse de ce qu'ils et elles savent pour aller plus loin, un item à réponse élaborée est ce qui convient.
- Chaque item présente-t-il une tâche clairement formulée?
  Il ne faut pas que les élèves aient à déchiffrer ce que vous voulez qu'ils et elles fassent.
- L'item est-il énoncé dans un langage clair et simple?
  À nouveau, cela est essentiel si vous voulez que votre évaluation soit axée sur ce que l'élève sait plutôt que sur sa faculté d'interpréter votre langage.
- L'item est-il exempt de conseils superflus?
  Certains types d'items se prêtent plus à ce genre de problème que d'autres. Il est essentiel que les items vérifient ce qu'ils ont pour but de vérifier et non pas l'aptitude des élèves à construire leur réponse à partir de conseils que vous n'aviez nullement l'intention de leur prodiguer.
- La difficulté de l'item correspond-elle au niveau des élèves que vous cherchez à tester?
  L'idée est de concevoir un item permettant à l'élève qui maîtrise son matériel d'en faire la preuve et à l'élève qui ne le possède pas d'en faire la preuve également. Il s'ensuit que les items ne doivent être ni trop difficiles ni trop faciles.
- Chaque item est-il indépendant et les items en groupe ne se recoupent-ils pas?
  Vous constaterez à l'occasion que si un ou une élève a répondu correctement à une question du test, cette même réponse lui permettra de répondre correctement aux autres questions. Par ailleurs, le libellé d'une question donnée peut contenir par inadvertance la réponse à une autre question du test. Assurez-vous que les items ne se recoupent pas.
- Les items figurant dans le test couvrent-ils suffisamment la question?
  Vous constaterez que certains éléments de vos cours se prêtent mieux à la formulation d'items que d'autres. Pour les éléments qui se prêtent moins bien à un test, assurez-vous d'utiliser une autre méthode d'évaluation. Vous devez veiller à maintenir l'équilibre entre les activités continues de l'élève et les tests et examens pour tester leurs connaissances.
- Vos items sont-ils exempts de préjugés sexistes, racistes et socio-économiques?
  Cette question a été abordée au chapitre 2 à la rubrique «impartialité et équité». Les enseignants et enseignantes et les concepteurs et conceptrices de tests sont aujourd'hui plus conscients des préjugés qui peuvent se glisser dans les items de tests. Par exemple, il se peut que vous constatiez que vos items de mathématiques ou de sciences illustrent des situations comme le hockey ou le football, que la majorité des garçons connaissent mieux que la majorité des filles. Il ressort des recherches menées à ce sujet que les garçons répondent en général mieux à ces questions que les filles. Tâchez de choisir vos exemples dans un univers qui appartienne autant aux filles qu'aux garçons, ou choisissez des exemples que tous les élèves connaissent aussi mal. Les mêmes paramètres s'appliquent aux items qui risquent de laisser paraître un préjugé raciste et socio-économique.

Évaluation de l'instrument de mesure

Il est important de vous assurer que votre test reflète les résultats de vos élèves le plus fidèlement possible. Sans doute voudrez-vous améliorer et raffiner vos tests et vos talents de rédaction. La documentation à ce sujet est bourrée d'études de tests qui révèlent que de nombreux enseignants et enseignantes enfreignent certains des critères de la section précédente. Le contrôle de vos tests doit faire partie intégrante du programme d'évaluation de vos élèves.

- Avant d'administrer un test, assurez-vous qu'il réponde au critère fixé précédemment. En notre qualité d'enseignants, il se peut que nous soyons tentés de réutiliser des tests antérieurs sans nous assurer s'ils correspondent encore aux objectifs de nos cours.
- Vous notez bien les tests que font vos élèves! Pourquoi ne pas noter ainsi vos tests à vous. Si par exemple vous constatez que l'un des items à réponse courte suscite systématiquement une mauvaise réponse, même de la part de vos meilleurs élèves, demandez-vous pourquoi. La réponse peut être évidente ou les réponses de vos élèves peuvent vous indiquer pourquoi ils et elles éprouvent tant de difficultés. Si l'item est récupérable, corrigez l'original. Si vous ne savez pas où réside le problème, notez bien que vous devez l'éliminer de votre banque d'items.
- Sacrifiez quelques items chaque fois pour vérifier les perceptions de vos élèves. Lorsque vous rendez le test à vos élèves, choisissez un ou deux items en particulier et demandez à vos élèves de vous expliquer quel genre de réponse ils et elles pensaient que vous attendiez d'eux. Ce ne sera pas du temps perdu. Vous serez sans doute étonné de la façon dont les élèves interprètent des items qui vous semblent aussi clairs que de l'eau de roche. Dans un récent sondage réalisé auprès d'élèves canadiens de 12e année, un certain nombre d'entre eux ont interprété une question sur «le climat social et politique» comme s'il s'agissait des conditions météorologiques du Canada. Mettez à profit les réactions de vos élèves pour concevoir de meilleurs items pour l'année suivante, et assurez-vous de mettre en veilleuse les items vérifiés pendant un an ou deux. En insistant sur ces items, vous pouvez être sûr que ce sont ceux qui seront transmis par le téléphone arabe à la classe suivante.
- Demandez-vous dans quelle mesure vos items permettent d'établir la distinction entre les élèves qui ont atteint l'objectif du test et celles qui ne l'ont pas fait. Voici une méthode simple mais infaillible.
  - Photocopiez la liste de votre classe et collez-la sur du papier quadrillé pour qu'elle ait l'air d'une feuille de présence ou d'un cahier de notes. À l'endroit où vous inscririez normalement la date de présence, inscrivez le numéro de l'item du test.
  - Prenons comme exemple un test de vingt items à choix multiples. Inscrivez les chiffres 1 à 20 sur la page. Lorsque vous aurez fini de noter le test, vous ou vos élèves pouvez utiliser une coche ou une croix pour indiquer le nombre de réponses correctes ou incorrectes à chaque item.
  - Une fois la grille complète, examinez chacune des colonnes tour à tour. Si tout le monde a bien répondu à l'item 5, vous savez alors qu'il s'agit d'un item très facile. Pour être valable, un test a besoin de quelques items très faciles, mais pas trop. Si un autre item n'est suivi que de croix, vous savez alors qu'il est trop difficile. Il y a d'autres façons de savoir que certains items sont problématiques. Si la plupart de vos élèves moyens ont donné la bonne réponse, à la différence de vos meilleurs élèves, il se peut alors que vous ayez un problème de formulation ou un langage un peu ambigu qui sème la confusion dans l'esprit des meilleurs élèves. Si les élèves d'un groupe culturel particulier obtiennent de moins bons résultats que ce à quoi vous vous attendiez, il se peut alors que l'item contienne un préjugé culturel. Si les réponses ne révèlent aucune corrélation avec la façon dont vous saisissez les compétences de vos élèves, il se peut alors que vos élèves procèdent par devinette.
  - Ces résultats doivent vous inciter à retravailler l'item ou à le faire valider par la perception des élèves.
  - De bons items sont précieux. Si vous entendez les réutiliser, veillez à ce qu'ils ne soient pas divulgués. Par exemple, distribuez le nombre exact de cahiers d'examen selon le nombre d'élèves et mettez sous clé les cahiers remplis.

- Chaque fois que vous vous servez des items, assurez-vous qu'ils se prêtent toujours à une évaluation des objectifs spécifiques. Dans le cas contraire, vous pouvez soit les modifier soit les consigner dans une banque d'items pour les utiliser plus tard.

Tests oraux

Définition

On parle de test oral lorsque l'élève doit répondre à une question par oral plutôt que par écrit.

Contexte de l'évaluation

Le test oral est utilisé dans deux types de situations distinctes. En premier lieu, on peut remplacer un texte écrit par un test oral lorsque les réponses par écrit sont impossibles.

En second lieu, le test oral peut être utilisé dans les situations où les paramètres à tester se prêtent mieux à des réponses par oral, comme l'habileté à réfléchir debout, l'aptitude à choisir ses mots correctement, l'aptitude à parler une langue seconde ou l'aptitude à participer à un débat. On trouvera des précisions sur cet aspect du test oral dans les définitions de l'évaluation de la performance à la section sur les activités continues de l'élève et dans les définitions des échelles d'appréciation et des grilles d'observation dans la section Méthodes de consignation de données.

Le déroulement d'un test oral suit les mêmes modalités que celui d'un test par écrit, moyennant certaines modifications. Par exemple, on peut lire à voix haute à l'élève une question à réponse courte au lieu de lui remettre un cahier d'examen et elle peut y répondre par oral au lieu de mettre la réponse par écrit. Vous pouvez soit consigner les mots utilisés par l'élève dans sa réponse (comme si elle écrivait sa réponse) soit noter certains des éléments de sa réponse (au moyen d'une grille d'observation ou d'une échelle d'appréciation). Le test oral convient mieux à certaines situations que toute autre option, selon les objectifs et les méthodes d'enseignement employées.

Mode d'utilisation

- Un test oral peut être stressant pour une élève la première fois. Il est possible d'atténuer ce stress de manière appréciable si le test a lieu en privé ou qu'il se déroule dans un climat d'acceptation.
- Il se peut qu'un test oral couvre un moins grand nombre d'éléments, si le rythme d'élocution de l'élève est lent ou si elle possède un handicap complexifiant. Il faut donc prendre soin de retenir les éléments les plus importants à tester. Formulez les questions le plus clairement possible pour ne pas perdre de temps à les expliquer.
- Un test oral est une forme de communication plus intime qu'un test écrit. Par conséquent, il se peut que vous soyez tenté de «remplir les trous», ce qui a parfois pour effet de vous donner l'impression que l'élève en a dit plus qu'elle ne l'a fait en réalité. Votre langage corporel peut également fournir à l'élève des indices qui n'existent pas dans un test écrit. Il est important que vous vous concentriez sur ce qui se dit et sur les réactions de l'élève.
- Un test oral qui est de nature interactive accentue les différences culturelles ou de sexe. Un adolescent en particulier peut se sentir mal à l'aise ou intimidé en présence d'un adulte du sexe opposé. Les enfants de cultures diverses réagissent différemment lorsqu'ils se trouvent en face d'un enseignant. Méfiez-vous de ces influences, tentez de les mitiger et tenez-en compte dans votre évaluation. Dans les cas extrêmes, songez à demander l'aide d'un collègue avec lequel l'élève a des chances de se sentir plus à l'aise.
- Si vous évaluez certaines de vos élèves par oral à cause d'un handicap physique, comme la cécité ou la paralysie motrice, alors que vous évaluez les autres au moyen de tests écrits, vous devez vous assurer que le contenu et les modalités de déroulement du test sont à peu près équivalents.
- Pour que la durée du test oral ne s'éternise pas, assurez-vous que la tâche que vous demandez aux élèves d'accomplir est vraiment inaccessible par d'autres moyens. En sachant exactement ce que vous tenez à évaluer, vous pouvez être sûr que vos méthodes conviennent. Par exemple, si vous cherchez à évaluer avec quel degré de facilité vos élèves s'expriment en anglais, vous pouvez entamer une conversation avec elles ou les faire converser entre elles.

Conseils

- Choisissez un lieu tranquille pour le test.
- Assurez-vous que la durée du test soit suffisante pour vous permettre de recueillir assez de renseignements pour faire votre évaluation.
- Si l'élève est bonne en lecture, songez à combiner des directives par écrit avec des réponses par oral comme des cartes d'indices.
- Faites preuve d'uniformité dans ce que vous consignez. Pour vous aider, consulter les sections sur les grilles d'observation et les échelles d'appréciation.

Tests de performance

Définition

Un test de performance vous permet d'évaluer dans quelle mesure une élève observe une conduite à laquelle elle s'est exercée et dont l'adoption est le principal objectif de l'enseignement. Il s'agit bien sûr d'une définition restreinte de la performance. Si votre définition englobe des habiletés comme le travail coopératif, consultez alors les méthodes relatives aux activités continues de l'élève (page 131) pour avoir plus de renseignements.

Contexte de l'évaluation

Un test de performance est utilisé lorsque l'élève est tenue de faire la démonstration directe de ses compétences, notamment dans sa façon de jouer d'un instrument de musique, de conduire une voiture, de résoudre un problème mathématique, d'utiliser une technique, de donner un discours ou de déceler et de réparer une panne dans une machine.

Ces tests sont aussi utilisés dans les situations simulées. Citons comme exemple l'utilisation d'un simulateur de conduite ou l'entraînement au service de tennis au ralenti sans la balle. Dans les situations simulées, on insiste sur la maîtrise des éléments fondamentaux d'une technique de performance.

Mode d'utilisation

Les tests de performance, à l'instar des autres formes de tests, ont été très soigneusement préparés. Voici certains éléments dont il faut se souvenir.

- La façon dont le test de performance est édifié et administré doit être la même pour toutes les élèves. Faute de quoi, il est impossible de prétendre que toutes les élèves ont fait l'objet de la même évaluation. Par exemple, demandez à toutes les élèves qui présentent un examen de musique de jouer le même morceau sur le même piano. D'autres variables comme l'ordre dans lequel les élèves sont appelées à jouer peuvent affecter l'interprète autant que l'évaluateur. Moyennant une préparation attentive, vous pourrez mieux contrôler certaines variables externes.
- Dites clairement aux élèves ce qu'elles devront faire. Comme avec n'importe quelle méthode d'évaluation, il convient d'aviser les élèves de la tenue de l'évaluation bien à l'avance.
- Parmi les renseignements que vous devez donner aux élèves, mentionnons une liste des paramètres de performance que vous évaluerez et des critères dont vous vous servirez. Par exemple, «L'élève devra ourler une jupe de coton de telle sorte que l'ourlet soit droit, le tissu non froncé et la couture bien nette.» Ces critères détaillés peuvent être intégrés dans une échelle d'appréciation, une fiche anecdotique ou une grille d'observation qui orienteront votre évaluation de la performance. S'il y a lieu, les critères doivent comporter des éléments à la fois de la **démarche** et du **produit**. Dans l'exemple ci-dessus, l'ourlet fini représente le produit et la préparation et la bonne utilisation de la machine à coudre représentent la démarche.

Utilisation des données aux fins de l'évaluation

Les renseignements recueillis grâce aux différentes méthodes de collecte et de consignation de données peuvent être convertis en note ou en un énoncé d'évaluation qualitative.

Variantes

Les tests de performance sont fréquemment organisés en postes d'épreuves. On peut aménager plus d'un poste en série pour tester diverses habiletés.

Lorsque vous concevez un tel test, voici une structure que vous trouverez peut-être utile pour considérer la démarche dans tous ses détails. Pour chaque rubrique, tâchez d'être le plus précis possible:

- l'objectif de la tâche;
- la conception de la tâche;
- les connaissances dont les élèves ont besoin pour accomplir la tâche;
- les connaissances directement liées au travail en classe que les élèves doivent posséder pour accomplir la tâche;
- les démarches entrant dans l'accomplissement de la tâche;
- les attitudes observables pendant l'accomplissement de la tâche par l'élève;
- les habiletés techniques dont les élèves ont besoin pour accomplir la tâche;
- le matériel que l'élève devra utiliser pour accomplir la tâche;
- l'endroit où la tâche devra être accomplie;

- le nombre d'élèves accomplissant la tâche en même temps;
- les instruments de mesure servant à recueillir des renseignements;
- le mode de communication des résultats de l'évaluation aux élèves.

En utilisant ce cadre, vous disposerez d'un plan de base pour la tâche à évaluer.

Items à réponse élaborée

Définition

Un item à réponse élaborée est un exercice de contrôle qui exige de l'élève qu'elle réponde longuement par écrit à une question posée.

Contexte de l'évaluation

Les items à réponse élaborée donnent toute latitude aux élèves de répondre à une question de la façon qu'elles jugent convenir.

Les items à réponse élaborée sont d'excellents moyens d'évaluer le sens de l'argumentation, de l'évaluation et de la synthèse que possède une élève. Ils permettent également aux élèves d'exposer leurs convictions et leurs points de vue sur tout un éventail de questions. Parmi les situations qui conviennent à des items à réponse élaborée, mentionnons:

- lorsque vous cherchez à évaluer l'aptitude d'une élève à communiquer par écrit;
- lorsque vous cherchez à encourager une élève à s'exprimer de façon personnelle et unique;
- lorsque les élèves ont besoin de faire la synthèse de tout un ensemble de données à la fin d'une unité.

Mode d'utilisation

- **Formulation des questions à réponse élaborée**
  - Ayez toujours présent à l'esprit l'objectif spécifique que l'item à réponse élaborée. Cela vous aidera à mieux saisir l'intention de la question.
  - Veillez à ce que la question précise exactement ce que l'élève doit faire. Par exemple, au lieu de «analyser le rapatriement de la Constitution», essayez plutôt «supposez que vous prépariez un discours pour un homme politique qui est en faveur du rapatriement de la Constitution. Que diriez-vous dans votre discours?»
  - Précisez les critères dont vous vous servirez pour évaluer l'item à réponse élaborée. Par exemple, à propos du sujet ci-dessus, vous pouvez dire «faites bien attention à l'exactitude des faits que vous mentionnez, à la clarté de votre langage et à la force de persuasion de l'argument».
- **Choix des items**
  - Dans la plupart des situations de test, il faut éviter de fournir aux élèves un trop grand choix d'items à réponse élaborée. Si vous leur donnez trop de latitude, vous aurez du mal à savoir si toutes les élèves ont subi un test de difficulté équivalente.
  - Recourez aux items à réponse élaborée lorsque vous voulez recueillir des données sur l'élève de manière plus approfondie. Si vous voulez savoir dans quelle mesure vos élèves sont capables de décrire, de comparer, d'expliquer, de discuter, de développer, de résumer ou d'évaluer, recourez alors à un item à réponse élaborée.
- **Notation des réponses**
  - Rédigez une réponse modèle à la question pour vous aider à fixer vos critères de notation. C'est le meilleur moyen de comprendre les difficultés inhérentes à la question, comme la longueur déraisonnable d'une réponse complète ou les ambiguïtés du libellé.
  - Notez en même temps toutes les réponses à une même question.

Utilisation des renseignements pour l'évaluation de l'élève

Vous disposez de deux moyens de noter un item à réponse élaborée. Vous pouvez utiliser la **notation holistique** ou la **notation analytique.**

Pour la **notation holistique**, vous devez dresser une liste des éléments que vous vous attendez à trouver dans les réponses des élèves. Une façon de procéder consiste à répondre vous-même à la question. Ayant fait cela, vous êtes mieux en mesure de dresser la liste des éléments propres à l'item que vous tenez à évaluer dans le travail de vos élèves.

Voici un exemple de liste des éléments que vous cherchez à évaluer dans un item à réponse élaborée:

- degré de clarté dans la communication de l'objectif;
- choix des idées figurant dans la réponse;

- étendue et efficacité du vocabulaire choisi pour transmettre le sens de la réponse;
- organisation de la réponse (introduction, développement, ordre des précisions, conclusion);
- aptitude à utiliser la structure des phrases pour faire passer le sens;
- exactitude des éléments techniques de la réponse (orthographe, ponctuation, syntaxe).

Au moyen de cette liste d'éléments, vous êtes prêt à lire les réponses des élèves, à mieux juger de la valeur qualitative de chacun des éléments et à attribuer une note.

Si vous craignez de ne pas noter les réponses de manière uniforme, un bon moyen de vous en assurer est de relire les premières copies pour vérifier vos impressions et la façon dont vous les avez notées. Si les notes de votre relecture sont comparables aux notes d'origine, vous avez terminé votre tâche.

Pour la **notation analytique**, préparez une liste des éléments qui à votre avis doivent figurer dans la réponse et attribuez à chacun une proportion de la note. En lisant les réponses, dégagez les éléments à mesure qu'ils se présentent à vos yeux et notez-les en conséquence.

La notation holistique présente l'inconvénient d'être moins détaillée pour justifier la note finale. En fragmentant une réponse en plusieurs composantes (notation analytique), vous diluez le pouvoir de ce type de question pour permettre aux élèves de faire la synthèse de toute une diversité d'idées de manière personnelle et imaginative. À part cela, il y a peu de différence dans la fiabilité des deux méthodes.

Items à réponse courte

Définition

Les items à réponse courte exigent de l'élève qu'elle donne une réponse à une question en particulier. La spécificité de la question dépend du but visé par l'évaluation.

Contexte de l'évaluation

Les items à réponse courte servent le plus souvent à évaluer l'aptitude d'une élève à se rappeler certaines connaissances. Ce type d'item appelle généralement en réponse un mot ou une phrase. Les questions à réponse courte peuvent également servir à évaluer des processus mentaux de niveau élevé ou des attitudes. Dans ce cas, la réponse doit comporter une phrase ou deux, mais ceci reste tout de même dans la catégorie d'items à réponse courte.

Les items à réponse courte sont relativement facile à concevoir. Leur utilité est d'autant plus grande que vous cherchez à évaluer dans quelle mesure vos élèves ont assimilé le contenu d'un cours, mais il faut les compléter par d'autres méthodes qui évaluent d'autres paramètres des progrès de l'élève.

Mode d'utilisation

- Les items à réponse courte exige une réponse qui peut aller d'un mot à un paragraphe. Prévoyez une variété d'items dans votre test.
- Si votre question exige une réponse, ne vous contentez pas de supprimer certains mots de phrases extraites des documents dont vous vous servez pour votre enseignement. Par exemple, si vous tenez à vérifier si vos élèves se rappellent le sens du terme «allitération» lorsqu'elles en voient un exemple, concevez ainsi votre item: «La figure de rhétorique illustrée par «un chasseur sachant chasser est _____.» La réponse que vous escomptez de vos élèves est un seul mot, qui est soit exact soit inexact.
- Assurez-vous de fournir suffisamment de précisions pour que l'item soit sans équivoque. Par exemple, «Le fluor a été isolé pour la première fois en _____» est ambigu. La réponse peut être le lieu ou l'année de l'expérience. Écrivez plutôt: «Le fluor a été isolé pour la première fois en l'année _____».
- Si la question consiste à remplir un trou, faites en sorte que le trou vienne à la fin de l'item. Cela permet à l'élève qui répond à la question d'assimiler toutes les données avant de faire face à l'inconnu. Par exemple, au lieu de dire «En _____, la Saskatchewan est devenue un province du Canada», écrivez plutôt «La Saskatchewan est devenue une province du Canada en _____.»
- Pour les items à remplir, dites à vos élèves si la longueur du trou reflète la longueur de la réponse que vous attendez. La réponse est plus facile lorsque la longueur du trou reflète la longueur de la réponse attendue.
- Si votre question exige que les élèves écrivent toute une phrase au lieu de remplir un trou, dites-leur quelle longueur doit avoir leur réponse. Par exemple, «Citez trois raisons importantes pour lesquelles certains premiers ministres de l'Ouest préconisent un Sénat triple-E. Répondez par une phrase pour chaque raison».

Exemple

Voici un exemple de question à réponse courte visant à évaluer un processus mental de niveau élevé.

> Si vous enseignez une unité sur la sécurité à une classe de l'élémentaire, peut-être voudrez-vous formuler un item à réponse courte décrivant l'activité fictive d'un enfant dans une situation dont les élèves comprendront tout de suite qu'elle est dangereuse. Demandez aux élèves dans leur réponse courte d'inscrire les mots qu'elles emploieraient pour tenter de convaincre l'enfant de s'éloigner de cette situation. Les mots devront tomber dans les catégories suivantes: quoi, pourquoi et comment. Grâce aux réponses courtes de vos élèves, vous serez en mesure d'évaluer divers niveaux de pensée. À titre d'exemple, mentionnons l'évocation ou la reconnaissance de ce que l'on a étudié dans l'unité et qui a rapport à la sécurité dans des situations comme celle-ci; l'analyse de la situation pour formuler une réponse; l'anticipation de ce qui arriverait d'après ce que l'on sait; la synthèse de ce que les élèves savent pour formuler une réponse; et l'évaluation de l'importance et de l'incidence des mots pour les faire figurer sur la liste. Une question de ce type doit vous fournir les mots essentiels que vous pourrez utiliser comme critères pour évaluer l'apprentissage des élèves. Peut-être voudrez-vous utiliser une grille d'observation ou une échelle d'appréciation pour inscrire les données sur les élèves.

Utilisation des renseignements pour l'évaluation des élèves

La façon la plus simple est d'attribuer le même nombre de points à chaque question et d'utiliser comme note le total ou une fraction déterminée du total. Cependant, les items à réponse courte varient souvent en complexité et en importance. Vous voudrez peut-être attribuer un nombre différent de points à différentes questions. Dans ce cas, indiquez vis-à-vis de chacune le nombre de points qu'elle vaut.

Variantes

Les items à choix multiples et les items de type vrai ou faux peuvent être transformés en items à réponse courte. Dans ce cas, on demande à l'élève non seulement de choisir la bonne réponse, mais aussi de la justifier. En corrigeant les réponses, vous devrez déterminer quelle importance accorder à l'exactitude de la réponse et à la qualité de la justification écrite.

Items de type appariement

Définition

Les items de type appariement consistent en un ensemble de problèmes ou de questions (les «prémisses») alignés dans une colonne et un ensemble de réponses possibles alignées dans une autre colonne.

Contexte de l'évaluation

Les items de type appariement servent le plus souvent à vérifier les données factuelles que l'élève a retenues. Ils peuvent servir à couvrir de manière rapide et efficace des faits connexes, des associations et des corrélations. Les items de type appariement sont d'autant plus efficaces qu'ils sont utilisés parallèlement à d'autres types d'items. Un trop grand nombre d'items de type appariement dans un test risque d'être fatigant pour l'élève.

Mode d'utilisation

- Déterminez les ensembles de faits que vous voulez inclure. Les éléments d'un même ensemble doivent être étroitement associés. S'ils ne le sont pas, l'élève pourra faire appel à son bon sens pour trouver la réponse.
- Dressez des listes parallèles de «prémisses» et de «réponses» pour les faits d'un ensemble. Par exemple, dans l'ensemble «fruits», vous pourrez avoir les prémisses suivantes:

1. est velu et dépourvu de noyau
2. pousse en grappes d'une centaine de fruits ou plus
3. est velu et a un noyau
4. il n'en pousse qu'un par plante

Et l'élève pourra choisir parmi les réponses suivantes:

A. raisin
B. nectarine
C. pêche
D. kiwi
E. tomate
F. ananas

Remarquez qu'il y a plus de réponses possibles que de prémisses. Cela diminue les chances de procéder par devinette.

Conseils

- Assurez-vous que les directives soient claires et contiennent toutes les données nécessaires.
- Assurez-vous que la liste des questions et des réponses ne soit pas trop longue. Cela risquerait de troubler l'élève qui, en plus, perdrait du temps à lire toutes les listes.
- Disposez les questions de façon arbitraire, c'est-à-dire selon la longueur des mots ou par ordre alphabétique. Cela permet de mêler assez bien les éléments. Notez que dans l'exemple cité plus haut, la dernière réponse coïncide avec la dernière question, sans doute parce que l'auteur du questionnaire a pensé aux deux en même temps. Quand cela se produit, il suffit d'en modifier l'ordre.
- Assurez-vous du caractère homogène des données de chaque exercice d'appariement. Les données qui n'ont aucun rapport risquent d'induire l'élève en erreur.
- Veillez à ce que l'exercice d'appariement au complet figure sur une seule page. Le fait de séparer l'exercice sur deux feuilles différentes modifie la nature de la question. Évitez donc que la moitié d'une question figure sur une page et l'autre sur une autre page.
- Même si cette méthode est habituellement utilisée dans le cadre d'une évaluation, vous pouvez également l'utiliser dans votre enseignement en demandant aux élèves, dans le cadre de la révision de l'unité, de dresser des listes de prémisses et de réponses. Vous pourrez ensuite vous servir de ces listes dans le cadre d'un test.

Items à choix multiples

Définition

Dans ce genre de questionnaire, on pose une question directe ou on présente un énoncé complet (le tronc) que l'on fait suivre d'un certain nombre de réponses possibles, dont l'une est la bonne.

Contexte de l'évaluation

Les items à choix multiples sont largement utilisés pour vérifier ce que l'élève a retenu ou est capable de reconnaître. Un questionnaire intelligemment conçu permettra de vérifier les processus mentaux de niveau élevé.

Les items à choix multiples sont si souples et si faciles à corriger que certains enseignants sont tentés de n'utiliser qu'eux. Toutefois, ils ont plus de valeur si on les utilise conjointement avec d'autres types d'items pour mieux évaluer la performance de l'élève à divers niveaux et lui permettre de réagir à diverses types de questions.

Mode d'utilisation

- Un bon énoncé doit être clair et contenir suffisamment de renseignements pour mettre la question en contexte.
- L'énoncé doit être formulé sous forme de question exigeant une réponse précise: «Lequel des éléments suivants est un métal?» Il arrive qu'on se serve de simples énoncés en guise de question. Mais il semble que la forme interrogative aide celui qui répond à mieux se concentrer sur la question. Évitez autant que possible la forme négative qui tend à embrouiller l'élève. Si vous n'avez pas le choix, insistez alors sur les termes de la négation comme: «Lequel des éléments suivants n'est **pas** un composé?»
- Évitez de donner des détails superflus dans l'énoncé. Dans l'exemple suivant: «les métaux présentent une grande utilité pour l'industrie. Lequel des éléments suivants est un métal?», la première phrase est superflue. Vos énoncés doivent être le plus concis possible, mais n'oubliez pas d'énoncer le problème avec toutes les précisions nécessaires.
- Les réponses doivent être équivalentes, du même nombre, de la même forme, de la même longueur et également plausibles.

  Réponses également plausibles:
  a) soufre
  b) argent
  c) brome
  d) oxygène

  Réponses manifestement incorrectes:
  a) soufre
  b) argent
  c) brome
  d) défense d'éléphant

  De toute évidence, «défense d'éléphant» sera dépisté comme élément étranger. L'épreuve décisive consiste pour le répondant à lire et à envisager **chaque** possibilité.
- La bonne réponse doit se trouver n'importe où. Il est tentant de la mettre en b) ou en c).
- Assurez-vous qu'aucun indice d'ordre grammatical ou substantif ne risque de révéler la bonne réponse. En voici des exemples.

  Indice d'ordre grammatical: parmi les éléments suivants, quels sont ceux qui peuvent provoquer une intoxication alimentaire?

  a) virus
  b) excitation
  c) bactéries
  d) dépression

  L'énoncé appelle un pluriel. Or seule la réponse c) bactéries, y correspond. L'élève en déduira donc qu'il s'agit de la bonne réponse.

  Indice d'ordre substantif: lequel des éléments suivants caractérise tous les métaux?

  a) coloré
  b) solide à température ambiante
  c) ne réagit pas à l'eau
  d) a un éclat métallique

  Étant donné que d) comporte le mot «métallique», l'élève risque de deviner qu'il s'agit de la bonne réponse.
- Évitez d'utiliser les catégories «toutes les réponses ci-dessus» et «aucune des réponses ci-dessus». On a tendance à les employer quand il nous manque un quatrième ou un cinquième élément. Malheureusement, ces catégories embrouillent les élèves. Il est difficile de trouver des éléments qui ont suffisamment de propriétés en commun pour pouvoir affirmer «toutes les réponses ci-dessus». La même chose vaut pour «aucune des réponses ci-dessus».

- Assurez-vous que la réponse à une question n'est pas contenue dans l'énoncé d'une autre question.
- Soyez prêt à accepter d'autres réponses possibles, même si vous ne vous y attendiez pas. Par exemple, dans: «Lequel des personnages suivants n'a pas sa place dans la liste?»

  a) Margaret Atwood
  b) Northrop Frye
  c) Robertson Davies
  d) Jack Hodgins

  Vous vous attendiez sans doute à la réponse d) du fait que Hodgins est le seul écrivain de la côte ouest. Toutefois, b) est la bonne réponse si les élèves ont décidé que Frye était le seul écrivain qui n'était pas un romancier, ou a) si les élèves ont jugé que Margaret Atwood était la seule femme de la liste. Dans les versions futures de cette question, n'oubliez pas de préciser le genre de distinction que vous voulez que vos élèves établissent. Par exemple, «Sur le plan géographique, quel est celui des auteurs suivants qui n'a pas sa place dans cette liste?»
- Envisagez diverses formes de réponses:
  - Choisissez la **bonne** réponse.
    C'est de loin la forme la plus courante.
  - Choisissez la **mauvaise** réponse.
    Il est parfois plus facile de formuler une question qui appelle une mauvaise réponse. Si vous formulez des questions de ce genre, précisez bien que vous vous attendez à quelque chose de différent (en utilisant notamment des caractères gras).
  - Choisissez la **meilleure** réponse.
    Ce type de questionnaire vous permet de formuler des questions plus difficiles où les nuances sont plus importantes qu'une bonne ou une mauvaise réponse absolue. Ce genre de question peut être très efficace mais il faut soigneusement les vérifier pour que l'élève puisse faire les distinctions voulues entre les diverses possibilités.

Utilisation des données aux fins de l'évaluation

La stratégie la plus simple et sans doute celle qui convient le mieux, consiste à attribuer le même nombre de points à chacune des bonnes réponses et à n'accorder aucun point aux mauvaises réponses. Il existe diverses formules de correction qui tiennent compte d'un certain nombre de réponses «devinées», mais elles ne conviennent pas tellement à ce type d'examen. Attribuez le même nombre de points à toutes les questions. N'attribuez pas par exemple deux points plutôt qu'un aux questions 5, 7 et 13 sous prétexte qu'elles sont plus difficiles. Cela risque de distraire l'élève en l'obligeant à prendre des décisions sur la façon d'utiliser son temps et son énergie.

Conseils

Employez un langage simple. Vous n'êtes pas en train de tester les facultés de lecture de vos élèves.

Items de type vrai ou faux

Définition

L'élève doit indiquer si un énoncé donné est vrai ou faux.

Contexte de l'évaluation

Cette méthode sert principalement à évaluer la connaissance qu'une élève a du contenu de la matière. Toutefois, pour peu que les questions soient bien conçues, un questionnaire appelant des réponses vrai ou faux permet d'évaluer les habiletés dans tout un éventail de processus mentaux.

Par exemple, si vous voulez tester la mémoire de vos élèves, vous devez formuler vos questions de manière à demander aux élèves d'établir si oui ou non une règle, un principe ou une définition est vrai. Si vous cherchez à évaluer dans quelle mesure les élèves savent jongler avec la définition d'un concept, formulez vos questions de manière à demander aux élèves de classer les énoncés comme exemples ou non-exemples de ce concept. Si vous voulez que vos élèves évaluent une ressource, formulez vos questions de manière à ce qu'elles exigent des élèves qu'elles soient d'accord ou pas d'accord avec des énoncés d'évaluation de la ressource.

Les items de type vrai ou faux sont à utiliser avec d'autres types d'items pour que les élèves puissent réagir à diverses formes de questions.

Mode d'utilisation

- **Élaboration des items**
  Dressez une liste des idées que vous voulez inclure dans votre questionnaire. En lisant une ressource, il est souvent possible de repérer l'idée maîtresse d'une phrase, d'un paragraphe ou d'une section plus longue. Pour que vos questions aient l'air naturel, exprimez-les dans vos propres mots. N'utilisez **pas** les expressions de la ressource.

Faites en sorte qu'il y ait plus de questions appelant une réponse fausse qu'une réponse vraie. Ceux qui jouent au jeu de la devinette devinent généralement plus de réponses vraies que de réponses fausses.

Donnez un aspect véridique à quelques réponses fausses. Par exemple, «Il ne peut **pas** y avoir de volcan sous les mers car l'eau les éteindrait». (F) Cette question peut sembler plausible à une élève qui ignore la réponse. Il faut toutefois faire une distinction entre ce type de question et la question piège. La question piège trompe à la fois l'élève qui connaît la réponse et celle qui ne la connaît pas. L'énoncé plausible ne trompe que l'élève qui ignore la réponse.

- **Vérification des items**
  Employez un langage **simple** et **clair**. Évitez les phrases dont la structure est trop complexe. Assurez-vous que l'item est correct sur le plan syntaxique et qu'il ne prête pas à confusion. Des mots comme **plus**, **quelques**, **grand** ou **bon** sont ambigus. Ils ne sont pas suffisamment précis.

  Assurez-vous qu'il n'y a qu'**une** idée par item. Cela est de la plus haute importance. Il est en effet facile d'avoir des énoncés qui contiennent plus d'une idée dont une partie appelle une réponse vraie et l'autre une réponse fausse.

  Employez la forme négative avec parcimonie. Évitez-la si vous pouvez. Assurez-vous que toutes les négations sont soulignées ou écrites en caractères gras.

  Les items que vous formulez doivent poser une difficulté à vos élèves. Ils ne doivent **pas** les piéger.

- **Notation des items**
  Vous pouvez compter le nombre de bonnes réponses et leur somme constituera la note. C'est la façon la plus simple de procéder. Vous pouvez également soustraire d'une note prédéterminée le nombre de mauvaises réponses. Cette façon de faire est généralement employée lorsqu'il y a de grands nombres d'items de type vrai ou faux et elle ne doit jamais aboutir à une note négative.

Exemple

Voici un exemple d'idée maîtresse: «La famine en Irlande au XIXe siècle».

Rédigez deux items pour chaque idée — deux items, c'est que l'idée originale était sans doute trop floue pour aboutir à un bon item. Par exemple, «En Irlande, les paysans et les seigneurs ont tous souffert de la famine». (F) «En Irlande, les seigneurs avaient suffisamment de vivres pour ne pas succomber à la famine.» (V)

Choisissez l'un des deux items pour le test et laissez l'autre de côté. Si l'on se fie au caractère plausible de l'énoncé, la première version peut sembler la meilleure.

Conseils

Prévoyez deux ensembles de cases parallèles où les élèves pourront cocher la réponse vrai ou faux. Vous pouvez vous en servir de gabarit de correction rapide.

Variantes

Vous pouvez exiger de l'élève qu'elle aille au-delà du vrai ou du faux en lui demandant de justifier son choix. Il ne s'agit plus alors du même genre de test. Celui-ci se rapproche davantage de l'item à réponse courte.

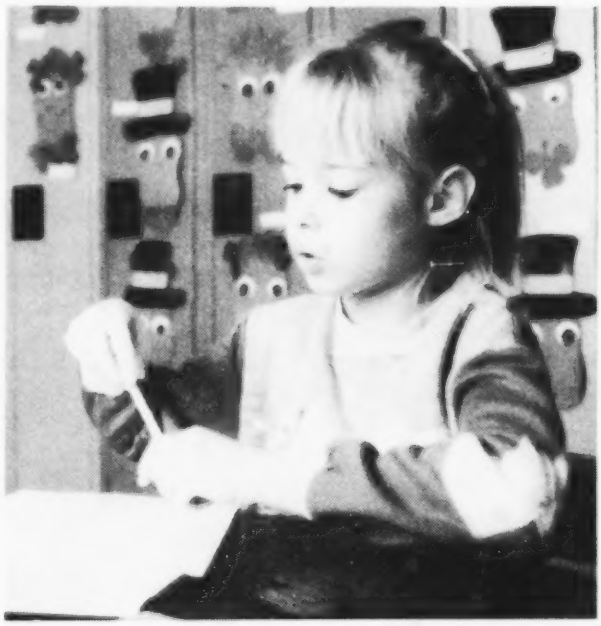
Conseils pour une bonne gestion de son temps

Tandis que vous réfléchissez à votre programme d'évaluation de l'élève et à l'élargissement de votre éventail de méthodes d'évaluation, le problème de gestion de votre temps devient capital. À mesure que les enseignants se mettent à collaborer à l'élaboration de méthodes d'évaluation uniformes, ils doivent prévoir le temps qu'il faut pour effectuer ces évaluations, concevoir des instruments, recueillir des données sur les progrès des élèves et réfléchir à leurs méthodes. Même si la question de la gestion de son temps déborde le cadre de ce manuel, les conseils suivants peuvent être utiles.

- La collaboration entre collègues a une valeur inestimable. Elle permet de réduire le volume de temps que vous passez à concevoir des instruments comme les échelles d'appréciation et les grilles d'observation et à cibler les méthodes d'évaluation éprouvées dans votre matière. Entre autres exemples d'activités de collaboration, on peut citer ce qui suit.
  - Les enseignants qui ont des élèves auxquelles ils doivent adapter le contenu l'enseignement, l'environnement pedagogique et les méthodes d'évaluation peuvent fournir de précieux renseignements en s'appuyant sur leur propre expérience.
  - Les enseignants qui enseignent une ou plusieurs disciplines communes peuvent collaborer à la conception d'instruments de mesure axés sur les programmes d'études, qu'il s'agisse de tests, d'échelles d'appréciation, de grilles d'observation ou de modèles de fiches anecdotiques. Ces instruments, élaborés sur une certaine période, ont des chances de devenir une ressource précieuse pour la commission scolaire. Cette démarche peut être continue pour chacun des nouveaux programmes d'études, différents groupes d'enseignants ajoutant leurs exemples d'évaluation aux documents de la commission scolaire sur l'évaluation des élèves.
  - Les enseignants qui enseignent à des élèves de même niveau peuvent partager des idées sur les normes de performance qui se traduiront par une plus grande homogénéité dans la façon de rendre compte des progrès accomplis par les élèves.
- Il est important d'établir l'ordre des priorités à propos de l'évaluation des élèves. On peut notamment se servir des feuilles de travail et des tableaux qui figurent dans le présent manuel. Le fait d'intégrer les résultats d'apprentissage, les stratégies d'enseignement et d'évaluation durant la planification d'une unité vous permettra d'économiser du temps.
- Dans son ouvrage *The Effective Executive*, Peter Drucker nous dit que 79% de ce que nous faisons est dicté par l'habitude, non par le besoin. Selon Drucker, le perfectionnisme et le manque d'uniformité sont deux habitudes qui, lorsqu'on s'en débarrasse, donnent plus de temps libre. Réfléchissez aux méthodes d'évaluation que vous utilisez et à celles que vous envisagez d'utiliser pour savoir si vous pêchez par perfectionnisme et par manque d'uniformité. Pensez notamment aux éléments suivants.
  - **Bonne fréquence** (Quelles activités d'évaluation peut-on accomplir dans le cadre d'un emploi de temps régulier?)
  - **Valeur** (Qu'apporte cet instrument de mesure ou cette activité?)
  - **Normalisation** (Puis-je créer des copies maîtresses de formulaires d'évaluation que l'on peut remplir au fur et à mesure des besoins?)
  - **Temps calme** (Y a-t-il un moment de la journée que l'on peut systématiquement consacrer à la création, à l'organisation et à la consignation de données d'évaluation?)
- Faites participer vos élèves à l'évaluation de leurs progrès. Demandez-leur de vous aider à fixer les critères qui serviront à évaluer leur travail et les interactions qu'elles ont avec leurs pairs. Demandez-leur de participer à l'évaluation formative de leurs propres progrès. L'idée de leur faire tenir un registre suivi de leurs progrès leur donnera l'impression de participer à l'évaluation de leurs progrès. Par ailleurs, elles auront davantage conscience de ce qui importe dans l'évaluation des progrès et comprendront mieux leur évaluation sommative. Une procédure d'auto-évaluation standard dans toutes les disciplines facilite grandement cette démarche.

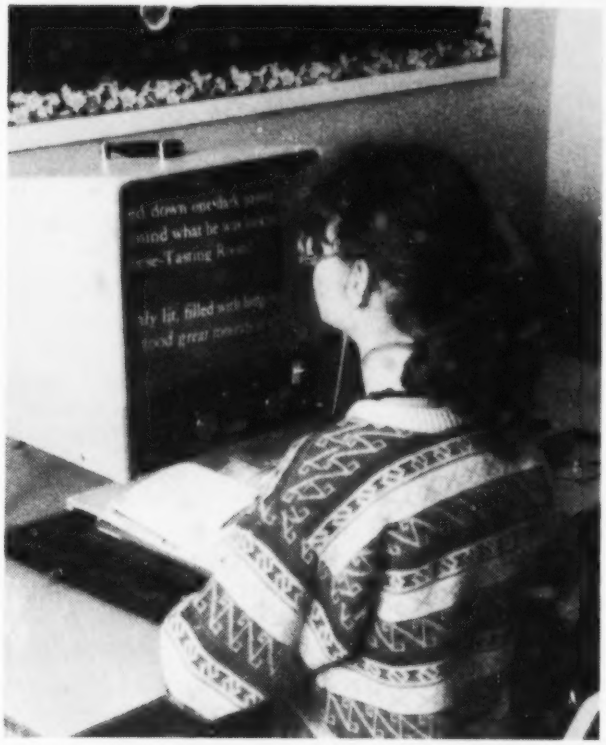
- Le fait d'alterner vos méthodes d'évaluation peut vous permettre d'économiser du temps. Par exemple, la correction fréquente d'interrogations écrites est très astreignante pour un enseignant. En revanche, l'utilisation d'un éventail plus large de méthodes d'évaluation comme des grilles d'observation et des échelles d'appréciation fournit des données d'évaluation analogues, dont la collecte est échelonnée sur une plus longue période de temps.
- Vous pouvez vous monter des banques de questions de tests ou de devoirs qui vous ont paru particulièrement utiles pour un programme d'études en particulier. De bonnes questions d'examen prennent du temps à formuler. Au cours d'une année, vous acquerrez un certain nombre de bonnes questions. Pour les conserver, peut-être voudrez-vous utiliser un ordinateur ou des fiches classées par sujet. Vous pouvez ajouter un code en haut de la fiche qui indique le niveau cognitif et le type de question.
- La planification de bonnes méthodes de rangement des données recueillies est également un paramètre important de la gestion de votre temps.
    - Les fiches anecdotiques peuvent être conservées sur fiches individuelles et classées par ordre alphabétique. Le rangement peut être simplifié si vous mettez les fiches dans une boîte analogue à celle dont vous vous servez pour vos recettes. Vous pouvez également conserver les fiches anecdotiques sur des feuillets adhésifs que vous fixerez dans le dossier d'une élève. L'enseignant peut utiliser un bloc de notocollants et inscrire au fur et à mesure que les occasions se présentent ses observations sur un aspect quelconque de la performance de ses élèves. Il peut dater et étiqueter ses notes en y inscrivant le nom des élèves pour pouvoir les classer dans le dossier qui convient.
    - Les dossiers de l'élève peuvent revêtir la forme d'enveloppes, de chemises ou de classeurs. L'enseignant peut mettre dans une chemise des spécimens de travaux de ses élèves ou demander à celles-ci de mettre elles-mêmes des spécimens choisis dans le type de système d'organisation qu'il utilise. Le fait de présenter aux élèves le système d'organisation que vous utilisez étoffe leur propre répertoire de techniques d'organisation.
    - Il faut du temps pour assurer le suivi des élèves que vous avez observés et à propos desquelles vous avez consigné des données. Un conseil qui peut être utile est d'utiliser le plan de votre(vos) classe(s). Faites plusieurs photocopies de ce plan. N'oubliez pas d'inscrire la date sur la copie que vous utilisez. Si une semaine donnée, vous ciblez un groupe d'élèves que vous tenez à observer, inscrivez leur nom sur le plan de classe. La semaine suivante, vous pouvez cibler un autre groupe. Procédez ainsi pour toute la classe et recommencez le processus avec une nouvelle copie du plan. À titre de variante, vous pouvez vous servir d'un bloc de notocollants que vous collerez sur le plan original.

Ce ne sont là que quelques conseils pour mieux faire face aux impératifs de temps qui vous sont imposés. N'oubliez pas que le changement est un **processus** qui prend du temps. Même si vous regorgez d'idées sur la façon d'étoffer le programme d'évaluation de vos élèves, contentez-vous de vous fixer des objectifs raisonnables. Choisissez une ou deux méthodes d'évaluation qui cadrent avec les objectifs spécifiques et les méthodes d'enseignement d'un programme d'études et apprenez à bien les utiliser. Les enseignants ont parfois l'impression qu'ils doivent tout changer sur le champ. N'oubliez pas que les changements les plus durables et les plus efficaces sont ceux qui prennent du temps.



Conclusion

Ce manuel vous a orienté dans l'examen de vos pratiques d'évaluation, des options que vous avez pour élargir les méthodes d'évaluation dont vous vous servez actuellement et des avantages qu'il y a à travailler avec vos collègues pour planifier l'évaluation de vos élèves. Il vous donne également une description de toute une gamme de méthodes d'évaluation pour vous permettre d'opérer des choix qui correspondent à votre situation. La structure du manuel reflète le message inhérent aux principes de l'évaluation des élèves selon lequel l'évaluation des progrès d'un ou une élève constitue une démarche. En lisant ce document, vous avez pris part à une démarche qui vous a contraint à planifier et à évaluer vos pratiques d'évaluation actuelles, et à y réfléchir.



Il est indéniable que même si ce manuel peut contribuer au perfectionnement professionnel des enseignants et enseignantes dans le domaine de l'évaluation des élèves, il a ses limites. Il importe que les enseignants et enseignantes mettent à profit les connaissances et les habiletés acquises grâce à ce manuel et en fassent l'expérience pratique dans le cadre de leur classe et de leur école. Comme pour l'acquisition de toute habileté, le temps et la pratique déterminent le niveau de compétence. Le perfectionnement continu et l'acquisition de nouvelles habiletés continuent toute la vie.

Bibliographie

Cette bibliographie contient la majorité des sources consultées pour la préparation de ce manuel. Les documents d'intérêt plus direct ou correspondant plus particulièrement aux préoccupations d'un lecteur ayant besoin de plus d'informations ont été annotés brièvement.

Manuels de mesure offrant des méthodes spécifiques

Andrews, B.W., Gardner, J., & Hubbard, K. (n.d.) *Student evaluation: The bottom line*. Toronto: Ontario Secondary School Teachers' Federation.

Bloom, B.S., Hastings, J.T., & Madaus, G.F. (1971) *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw Hill. Un classique présentant toujours autant d'idées provocantes et de suggestions pratiques. Quelque peu limité, car il tient pour acquis que tout le monde peut apprendre.

Christofi, C. (1988) *Assessment and profiling in science: A practical guide*. London: Cassell. Bien qu'il s'adresse à un public britannique, ce manuel est utile car il explique les manières différentes dont on peut utiliser profils et dossiers d'élève.

Cross, K.P., & Angelo, T.A. (1988) *Classroom assessment techniques: A handbook for faculty*. University of Michigan, Ann Arbor: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. Ce livre est écrit pour des éducateurs du postsecondaire, mais il présente quelques idées intéressantes et «différentes», dont certaines peuvent être appliquées au niveau de la maternelle - 12e année.

Ebel, R.L., & Frisbie, D.A. (1986) *Essentiels of educational measurement*. Fourth Edition. New Jersey: Prentice Hall. Robert Ebel défend depuis longtemps l'objectivité en évaluation. Bien qu'il fasse parfois preuve d'une certaine arrogance, ce livre contient une mine de méthodes d'évaluation des élèves et de conseils pratiques.

Gronlund, N.E. (1982) *Constructing achievement tests*. Third Edition. New Jersey: Prentice Hall. Version mise à jour d'un classique. Ce livre se base sur la philosophie des objectifs de comportement. Légèrement daté, il offre néanmoins d'excellentes suggestions.

Making the grade: Evaluating student progress. (1987) Scarborough: Prentice Hall. Manuel bien connu conçu à partir d'un document compilé par le Board of Education for the City of Etobicoke pour ses écoles. Les chapitres d'introduction définissent bien le contexte mais les chapitres sur les stratégies manquent de profondeur et ne traitent pas très bien le sujet.

Natriello, G., and Dornbusch, S.M. (1984) *Teacher evaluative standards and student effort*. New York: Longman. Passe en revue la plupart des résultats de recherches menées en classe sur ce que les enseignants et enseignantes font réellement lorsqu'ils évaluent leurs élèves. Bien que l'accent soit mis sur la recherche, on y trouvera des suggestions d'amélioration de la pratique d'enseignement.

Nelson, C.H. (1970) *Measurement and evaluation in the classroom*. London: Macmillan.

Roid, G.H., & Haladyna, T.M. (1982) *A technology for test-item writing*. New York: Academic Press.

Scoring procedures for provincial and scholarship examination essays. (1990) Victoria: Ministry of Education.

Shell Center for Mathematical Education (n.d.) *Evaluating process aspects of mathematics*. Nottingham, Angleterre: Université de Nottingham.

Smith, F.M. (1984) *Constructing and using achievement tests in the classroom: A competency based text*. New York: Peter Lang.

Taylor, H., Greer, R.N., & Mussio, J. (1978) *Construction and use of classroom tests: A resource book for teachers*. Victoria: Ministry of Education.

Manuels traitant des questions de concept et de recherche

Bloom, B.S. et al (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I, cognitive domain*. New York: D. McKay. Les aboutissements intellectuels de l'éducation sont ici décrits en détail; présentation d'objectifs types et de questions d'examens pour chaque domaine.

Elbow, P. (1986) *Embracing contraries: Explorations in learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Fair, J.W., and Associates. (1980) *Teacher interaction and observation practices in the evaluation of student achievement*. Toronto: Ontario Ministry of Education. Cette étude se concentre sur la manière dont les enseignants et enseignantes évaluent leurs élèves sur les objectifs à inférence élevée.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1989). Cooperative learning and mainstreaming. In R. Gaylord-Ross (Ed.), *Integration strategies for students with handicaps* (pp. 233-248). Baltimore: Paul Brookes Publishing.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1991). *Learning together and alone*. (Third Edition) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Johnson, D.W., Johson, R.T., Holubec, E. & Roy, P. (1984). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. L'un des nombreux ouvrages préparés par les frères Johnson, fervents partisans de l'apprentissage coopératif. Leur travail se caractérise par une tentative d'établir les règles et les conditions opérationnelles qui favorisent l'apprentissage coopératif.

McLean, L.D. (1985) *The craft of student evaluation in Canada*. Toronto: Canadian Education Association. Courte compilation par l'un des experts canadiens les mieux connus de l'évaluation des élèves. Passe en revue la plupart des résultats de recherches et les applique au contexte canadien. Ne va malheureusement pas jusqu'à appeler aux armes comme il aurait pu le faire, vu le prestige de l'auteur et l'association qui a financé le document.

Wahlstrom, M.W., & Danley, R.R. (1976) *Assessment of student achievement: A survey of the assessment of student achievement in Ontario*. Toronto: Ministry of Education.

Articles de revues spécialisées et communications

Charles, R.I. (1985). «Evaluating problem-solving performance.» Paper presented at the regional meeting of National Council for the Teaching of Mathematics, Kansas City. C'est dans cet ouvrage qu'a été puisé l'exemple de la section sur les échelles d'appréciation holistique décrit au chapitre 4 de ce manuel.

Clarke, P. (1983) «The teacher is the best judge of a student's performance». *The B.C. Teacher*, Novembre-Décembre, 61-63.

Crooks, T.J. (1988) «The impact of classroom evaluation practices on students». *Review of Educational Research*, 58 (4), 438-481. Ce document passe en revue littéralement des centaines d'études sur les pratiques d'évaluation en salle de classe et couvre un large éventail de questions.

Falchikov, N., & Boud, D. (1989) «Student self-assessment in higher education: A meta-analysis». *Review of Educational Research*, 59 (4), 395-430. Examen critique de la recherche sur l'auto-évaluation au niveau universitaire. Bon nombre de ses conclusions, spécialement sur les effets de l'âge et de l'expérience, s'appliquent à l'auto-évaluation au niveau scolaire.

Feldhusen, J.F. (1964) «Student perceptions of frequent quizzes and post-mortem discussions of tests». *Journal of Educational Measurement*, 1, 51-54. Trouve que bon nombre d'élèves pensent que des tests fréquents les aident à étudier, mais que les post-mortems n'améliorent pas leur apprentissage.

Flinders, D.J. (1989). «Does the "Art of Teaching" have a future?» *Educational Leadership*, 46 (8), 16-20.

Haney, W. (1985) «Making testing more educational». *Educational Leadership*, 4-13 octobre. Fait ressortir l'importance d'insister sur l'amélioration de l'enseignement plutôt que sur celui de la bureaucratie.

Haney, W. & Madaus, G. (1989). «Searching for alternatives to standardized tests: Whys, whats, and whithers». *Kappan*, Mai, 683-697.

Holmes, M. (1972) «An alternative method for presenting student evaluation grades in the secondary school». *The School Guidance Worker*, 27 (4), 45-52. Préconise le jugement professionnel dans l'interprétation des notes.

Natriello, G. (1984) «Teachers' perceptions of the frequency of evaluation and assessments of their effort and effectiveness». *American Educational Research Journal*, 21 (3), 579-595.

Natriello, G. (1987) «The impact of evaluation processes on students». *Educational Psychologist*, 22 (2), 155-175. Revue complète des études récentes.

Peckham, P.D., & Roe, M.D. (1987) «The effects of frequent testing». *Journal of Research and Development in Education*, 10 (3), 40-50. Cet article souligne avec beaucoup de prudence les avantages d'évaluations fréquentes.

Rogers, V.R., & Stevenson, C. (1988) «How do we know what kids are learning in school?» *Educational Leadership*, Février, 68-75.

Stiggins, R.J. (1989) «Relevant training for teachers in classroom assessment». Présentation faite lors de la réunion annuelle du National Council on Measurement in Education à San Francisco, Californie.

Stiggins, R.J., & Bridgeford, N.J. (1985) «The ecology of classrooom assessment». *Journal of Educational Measurement*, Winter, 271-286. Étude qui révèle que «les enseignants et enseignantes sont inquiets au sujet de l'évaluation et savent qu'il est nécessaire d'apporter des améliorations au système actuel, mais qu'ils ont besoin d'aide pour apporter les changements nécessaires». (p. 271, traduction).

Stiggins, R.J., Conklin, N.F., & Bridgeford, N.J. (1986) «Classroom assessment: A key to effective education». *Educational Measurement: Issues and Practice*, 5 (2), 5-17. Stiggins s'est appliqué à essayer de comprendre les réalités des pratiques d'évaluation des enseignants et enseignantes et à les aider à élargir leur répertoire de techniques.

Wiggins, G. (1988) «Rational numbers: Toward grading and scoring that help rather than harm learning». *American Educator*, Winter, 20-25; 45-48. Préconise l'évaluation de type dossier de l'élève.

Publications du ministère de l'Éducation de la Saskatchewan

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (1983). *Student Evaluation: A Teacher Handbook for Grades 1 to 12*. Regina (Saskatchewan).

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (février 1984). *Directions: The Final Report of the Minister's Advisory Committee on Curriculum and Instruction*. Regina (Saskatchewan).

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (août 1988). *Introduction aux apprentissages essentiels communs: manuel de l'enseignant*. Regina (Saskatchewan).

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (janvier 1989). *Evaluation in Education: Report of the Minister's Advisory Committee on Evaluating and Monitoring*. Regina (Saskatchewan).

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (mars 1989). *A strategic plan for follow-up to the Report of the Minister's Advisory Committee on Evaluation and Monitoring*. Regina (Saskatchewan).

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (1992). *Approches pédagogiques: Infrastructure pour la pratique de l'enseignement*. Regina (Saskatchewan).

Lectures suggérées

Baskwill, J. & Whitman, P. (1988). *Le langage intégré et l'évaluation de l'enfant: guide pratique*. [Traduction et adaptation] Richmond Hill (Ontario): Scholastic-Tab. Un excellent petit guide pour apprendre à mieux observer les élèves, interpréter leurs actions et leurs paroles et prendre note des observations. Des suggestions pratiques pour suivre les progrès des élèves et faire part de ses observations aux parents.

Clarke, J., Wideman, R. & Eadie, S. (1992) *Apprenons ensemble*. [Traduction et adaptation.] Montréal: Les Éditions de la Chenelière. Chapitre 7 Évaluation du travail de groupe. Ce chapitre décrit la démarche d'évaluation propre à l'apprentissage en groupes. L'évaluation formative de la démarche d'apprentissage et l'évaluation sommative des résultats de l'apprentissage en sont les composantes essentielles.

Doyan, C. & Juneau, R. (1991). *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages.* Chomeday, Québec: Éditions Beauchemin ltée. Ce livre fait connaître un modèle d'évaluation formative permettant de faire participer progressivement l'élève de l'élémentaire à l'évaluation de ses apprentissages.

Éberlé, C. (1990). *Pour un enseignement dynamique et efficace.* Sillery: Presses de l'Université du Québec. Chapitre 6 L'évaluation et la mesure. Ce chapitre inclut les aspects importants de la planification de l'évaluation à long et à court terme et les divers instruments de mesure appropriés pour répondre aux divers besoins des élèves.

Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu - des intentions aux outils.* Paris: ESF éditeur. Ce livre décrit la démarche d'évaluation d'une manière pratique en offrant des conseils pour éviter les principaux pièges qui guettent l'évaluateur.

Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (1990). *Éléments de docimologie. L'évaluation pédagogique: une démarche, lexique.* Le contenu ne reflète pas exactement la situation en Saskatchewan, mais les enseignants et enseignantes trouveront dans ce livret des renseignements généraux en ce qui concerne la démarche d'évaluation de l'élève.

Morissette, D. (1984). *La mesure et l'évaluation en enseignement.* Sainte-Foy: Les presses de l'université Laval. Ce livre contient l'information pertinente que l'enseignant ou l'enseignante pourrait utiliser pour faciliter l'évaluation de l'élève.

Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages 1. La réflexion.* Québec: Les presses de l'université Laval. Ce livre donne un apercu de la méthodologie de l'évaluation formative des apprentissages qui incite à réfléchir à la nature de l'évaluation formative et aux interventions qui peuvent en faciliter la pratique.

Scallon, G. (188). *L'évaluation formative des apprentissages 2. L'instrumentation.* Québec: Les presses de l'université Laval. Ce livre développe l'idée qu'en tant qu'enseignant ou enseignante on doit faciliter la progression de l'élève en révélant de façon continue les obstacles qu'il rencontre aussi bien que les acquisitions qu'il a pu réaliser dans son apprentissage.

Schwartz, S. & Pollishuke, M. (1992) *Construire une classe axée sur l'enfant.* [Traduction et adaptation] Chapitre 8 La Tenue de dossiers, l'évaluation de l'élève et la participation des parents. Montréal: Les Éditions de la Chenelière. Ce chapitre appuie l'idée que l'évaluation de l'élève est une partie essentielle de l'application d'un programme d'études où une variété de méthodes d'évaluation permettra d'adapter le programme en fonction des besoins de tous les élèves.

Tousignant, R. & Morissette, D. (1990). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages.* Boucherville: Gaëtan Morin éditeur. Ce livre décrit un processus systématique pour aider les enseignants et les enseignantes à mieux évaluer les élèves.

Enregistrement vidéo

Assessment in the Immersion Classroom. Montgomery County Public Schools. Réalisation Met, M. & Lorenz, E. (1991). 1 vidéocassette, 29mn. Cette bande vidéo en langue anglaise accompagnée d'un guide détaillé fait partie d'une série destinée à la formation professionnelle des enseignants et enseignantes d'immersion. Le contenu ne s'accorde pas toujours exactement avec la situation canadienne, mais les enseignants et enseignantes trouveront dans ce matériel de nombreux renseignements très pertinents dans toute situation d'enseignement et d'évaluation en langue seconde. On y explique comment faire la distinction entre évaluation du contenu de la matière et évaluation des compétences linguistiques, et on y offre diverses suggestions de méthodes d'évaluation.

Pour en savoir plus

Bélair, L. (1984). «Le bulletin descriptif: une expérience concluante». *Québec français* 55 octobre, 44-47. Le bulletin descriptif se prête mieux à une intégration de l'évaluation à l'apprentissage de l'élève où la formation globale de l'élève est mise en valeur.

Boisvert, M. (1985). «Développer l'habileté à s'auto-évaluer. Pourquoi, Comment?» *Québec français* 57, 54-57. Une description claire et pratique du développement de l'habileté à s'auto-évaluer qui incitera l'enseignant ou l'enseignante à s'en servir.

Brossard, L. & Provost, M. (1986). «L'évaluation formative ou choisir la réussite des élèves». *Vie Pédagogique* 45, novembre 17-32. Une mise en lumière de l'évaluation formative à partir d'expériences vécues.

Doyan, C. & Juneau, R. (1992). «Faire participer l'élève du primaire à l'évaluation de ses apprentissages». *Vie Pédagogique* mars 4-8. Un modèle d'évaluation formative permettant de faire participer progressivement l'élève du primaire à l'évaluation de ses apprentissages.

Dulude, F. (1984). «Évaluer l'oral quand? comment? pourquoi?» *Québec Français* 55 octobre 48-52. L'évaluation formative de l'oral fournit à l'élève une rétroaction nécessaire à son progrès.

Robillard, M. (1989). «L'observation au service de l'évaluation formative». *Québec Français* 73, mars 1989 29-30. Cet article traite de l'observation comme instrument de mesure indispensable d'évaluation formative.

Lexique

activités continues de l'élève
ongoing activities
L'élève poursuit ses activités normales d'apprentissage pendant que sa performance est observée et consignée par l'enseignant ou l'enseignante. p. ex. travail écrit, présentations, etc.

apprentissage autonome
independent learning
Apprentissage par lequel l'élève est capable de prendre, avec les personnes appropriées, les décisions nécessaires pour répondre à ses propres besoins.

apprentissage expérientiel
experiential learning
Stratégie d'enseignement qui est inductive, axée sur l'élève et orientée sur l'activité; met l'accent sur la démarche et non pas sur le contenu; comprend des méthodes comme la simulation, le jeu de rôle, la visualisation guidée, etc.

apprentissages essentiels communs
common essential learnings
Six domaines reliés comprenant des notions, des valeurs, des habiletés et des démarches qui sont des bases importantes pour l'apprentissage dans n'importe quelle matière: la communication, l'initiation à l'analyse numérique, la créativité et le raisonnement critique, l'initiation à la technologie, les capacités et valeurs personnelles et sociales et l'apprentissage autonome.

approches d'enseignement (approches pédagogiques)
instructional approaches
Représentent des démarches pédagogiques globales pour la pratique de l'enseignement et l'apprentissage des élèves.

Approches pédagogiques
Infrastructure pour la pratique de l'enseignement
Instructional Approaches
A Framework for Professional Practice
Titre du nouveau document qui traite des démarches pédagogiques pour un enseignement efficace.

auto-évaluation/co-évaluation
self and peer-assessments
Il y a auto-évaluation quand l'élève évalue son propre travail.
Il y a co-évaluation quand le travail d'un élève est jugé par un ou plusieurs élèves ou par l'ensemble de la classe.

bonne fréquence d'évaluation
appropriate frequency of assessment
Arriver à un juste milieu entre l'évaluation et le temps de cours; les évaluations devraient être assez fréquentes pour stimuler les élèves et pour fournir aux enseignants ou enseignantes des données suffisantes pour juger de leurs progrès, mais pas suffisamment fréquentes pour empêcher les élèves de perdre le fil.

communiquer
to report
Transmettre des informations par le biais du bulletin scolaire ou d'une entrevue.

consignation
recording
Action d'enregistrer par écrit dans un bulletin scolaire ou un document officiel les résultats scolaires d'un élève.

contrats
contracts (learning contracts)
L'élève et l'enseignant ou l'enseignante s'entendent sur une tâche à accomplir, y compris les détails concernant le contenu, la démarche, le produit, la date limite et l'évaluation.

critère
criterion
Caractéristique, norme de référence qui permet de porter un jugement d'appréciation sur la performance ou le produit d'un élève.

décision
decision
Partie de la démarche d'évaluation pédagogique qui consiste à choisir entre différentes actions à effectuer concernant la progression de l'apprentissage de l'élève.

démarche d'enseignement et d'apprentissage
teaching-learning process
Démarche d'enseignement: ensemble d'interventions de l'enseignant ou l'enseignante dans le but de favoriser la relation d'apprentissage entre l'élève et le sujet d'étude; intervention éducative de l'enseignant ou l'enseignante dirigée sur la démarche d'apprentissage.
Démarche d'apprentissage: démarche de croissance et de changement vécu par l'élève, impliquant l'utilisation de ses ressources internes en interaction avec l'environnement.

devoirs
homework
Travail que l'élève fait en dehors des heures de cours.

dimension adaptation (ou pédagogie différenciée)
Adaptive Dimension
Concept de faire les ajustements nécessaires, dans le cadre des programmes pédagogiques approuvés, pour reconnaître la diversité des besoins d'apprentissage des élèves. Cette notion recouvre les pratiques utilisées par l'enseignant ou l'enseignante pour adapter à chaque élève les programmes d'études, l'enseignement et l'environnement pédagogique.

domaine affectif
affective domain
Catégorie de la taxonomie des objectifs pédagogiques qui se rapporte au développement des attitudes, des sentiments, des champs d'intérêt, des appréciations ainsi que des valeurs et du jugement.

domaine cognitif
cognitive domain
Catégorie de la taxonomie des objectifs pédagogiques qui inclut l'acquisition des connaissances, y compris le développement des capacités intellectuelles.

domaine psychomoteur
psychomotor domain
Catégorie de la taxonomie des objectifs pédagogiques qui concerne les mouvements du corps et le développement des habiletés motrices (la dextérité, la coordination, etc.)

domaines d'étude obligatoires
required areas of study
Il existe sept domaines d'étude obligatoires pour tous les élèves dans le contexte du tronc commun: langue, mathématiques, éducation artistique, hygiène, éducation physique, sciences et sciences humaines.

données consignées
recorded data
Enregistrement d'informations recueillies lors des évaluations.

dossiers de l'élève (portfolios)
portfolios
Recueil de documents produits par l'élève et accumulés depuis un certain temps, qui permet à l'enseignant ou l'enseignante d'évaluer la croissance de l'élève et ses progrès d'ensemble durant cette période.

échelles d'appréciation
rating scales
Échelles sur lesquelles l'observateur ou l'observatrice doit apprécier la qualité, la quantité ou le niveau de réalisation du comportement ou des caractéristiques proposées de l'élève.

échelles d'appréciation holistique
holistic rating scales
Type d'échelle d'appréciation qui englobe les méthodes de notation globale et analytique.

effet de halo
halo effect
Tendance de l'enseignant ou l'enseignante à favoriser l'élève aimable ou qui réussit bien d'habitude, sans tenir compte de la performance réelle à évaluer.

enseignement
instruction
Processus de communication en vue de susciter l'apprentissage.
* Selon la définition du Dictionnaire actuel de l'éducation, *Legendre*, Larousse, 1988.

enseignement direct
direct instruction
Stratégie d'enseignement centrée sur l'enseignant ou l'enseignante qui est valable pour développer progressivement certaines habiletés chez les élèves, comme le traitement de l'information; comprend des méthodes comme l'exposé, les exercices, le questionnement didactique, l'enseignement explicite et les démonstrations.

enseignement indirect
indirect instruction
Stratégie d'enseignement axée sur les élèves, demande aux élèves d'observer, de faire des recherches, de tirer des conclusions ou de formuler des hypothèses; tire profit de l'intérêt et de la curiosité des élèves en les encourageant à résoudre des problèmes; comprend des méthodes comme l'enquête, la résolution de problèmes, etc.

enseignement interactif
interactive instruction
Stratégie d'enseignement qui implique la discussion et le partage entre les participants; aide à développer chez les élèves les habiletés interpersonnelles et les techniques d'observation et d'écoute; comprend des méthodes comme le remue-méninges, le jeu de rôle, la discussion, les débats, etc.

étude indépendante
independent study
Stratégie d'enseignement qui encourage chez l'élève l'initiative personnelle, la confiance en soi, l'auto-perfectionnement; met l'accent sur l'apprentissage amorcé par les élèves et guidé par l'enseignant ou l'enseignante; comprend des méthodes comme les contrats, les projets de recherche, les centres d'apprentissage, etc.

évaluation
evaluation
Comparaison de l'information recueillie par le biais d'instruments de mesure à une norme comme les objectifs du programme d'études pour passer un jugement ou prendre une décision.

évaluation de groupe
group evaluation
Évaluation de la performance ou du produit d'un groupe d'élèves qui ont collaboré à des activités d'évaluation conçues par l'enseignant.

évaluation de la performance
performance assessment
Techniques d'évaluation qui donnent de l'information sur l'apprentissage de l'élève pendant la performance des tâches quotidiennes. p. ex. l'enseignant ou l'enseignante observe l'élève en train de manipuler un microscope ou de faire une activité de classification en mathématiques.

évaluation diagnostique
diagnostic evaluation
Mode d'évaluation formative qui a pour but de mesurer les intérêts, les habiletés, les difficultés et les points forts d'un individu, d'un groupe ou d'une classe.

évaluation du programme
program evaluation
Démarche formelle qui consiste à recueillir et à analyser des données sur un aspect quelconque d'un programme scolaire pour prendre une décision ou communiquer les mérites de cet aspect en question à d'autres décideurs ou groupes appropriés.

évaluation formative
formative evaluation
Processus continu qui s'intègre à la démarche d'apprentissage; vise à promouvoir et à vérifier les progrès de l'individu au moyen d'activités correctives ou d'activités d'enrichissement.

évaluation formelle
formal evaluation
Modalité d'évaluation structurée assortie de directives pour l'administration, la notation et l'interprétation des résultats.

évaluation individuelle
individual evaluation
Évaluation de l'effort de chaque élève individuellement.

évaluation informelle
informal assessment
Diverses modalités qui servent à établir la performance, les progrès de l'élève et (ou) les changements directs d'enseignement; moins structurée que les tests standardisés ou structurée différemment; les résultats se rapportent à l'enseignement.

évaluation sommative
summative evaluation
S'effectue à la fin d'une unité, d'un cours ou d'un programme; est un jugement de la compétence globale des élèves; l'évaluation de chaque élève est faite en fonction des mêmes exigences.

fiches anecdotiques
anecdotal records
Descriptions écrites des observations de l'enseignant ou de l'enseignante au sujet de l'élève.

grilles d'observation
observation checklists
Liste des critères précis que l'enseignant ou l'enseignante cherche à évaluer et dont il ou elle souligne la présence ou l'absence lors de son observation de l'élève.

inférence
inference
Indice de la mesure dans laquelle l'enseignant ou l'enseignante contribue à évaluer si un élève a atteint un objectif visé.

inférence la plus faible possible
lowest possible inference
Quand l'enseignant ou l'enseignante donne un test objectif pour évaluer les progrès des élèves.

instruments de mesure
student evaluation techniques (assessment techniques)
Ensemble de techniques regroupées qui sert à recueillir des données pertinentes pour porter un jugement et prendre une décision ou pour faciliter le jugement à porter et la décision à prendre. p. ex. un test oral ou écrit, une grille d'observation.

interprétation critériée
criterion-referenced standard
Consiste à évaluer directement l'apprentissage des élèves en fonction des objectifs spécifiques visés.

interprétation normative
norm-referenced standard
Consiste à comparer les compétences d'un élève aux compétences habituelles d'autres élèves ou à la performance moyenne des élèves d'un groupe dont il ou elle fait ou ne fait pas partie; conçue pour faciliter les comparaisons entre individus.

interprétation par rapport à une performance antérieure de l'élève
self-referenced standard
Comparaison, chez une même personne, de sa performance actuelle à sa performance antérieure.

items à choix multiples
multiple-choice items
On pose une question directe ou on présente un énoncé complet que l'on fait suivre d'un certain nombre de réponses possibles.

items à réponse courte
short-answer items
Exige que l'élève réponde brièvement à une question précise.

items à réponse élaborée
extended open-response items
Exercice qui exige que l'élève développe un sujet ou une réponse à un problème donné.

items de type appariement
matching items
Suppose un ensemble-questions et un ensemble-réponses dont il faut faire correspondre les éléments.

items de type vrai ou faux
true/false items
L'élève doit indiquer si l'énoncé donné est vrai ou faux.

jugement
judgement
Étape de la démarche d'évaluation qui consiste à donner un avis sur la progression ou l'état de réalisation des apprentissages à partir des diverses informations recueillies.
* Selon la définition du ministère de l'Éducation du Québec.

kinesthésique
kinesthetic
Qui a rapport à la sensation de posture, de mouvement, de tension, etc. des parties du corps.

liste de contrôle (aide-mémoire)
checklist
Liste de rappel des tâches à faire ou du matériel à vérifier dans une activité pour s'assurer de ne rien oublier. p. ex. avant une excursion, l'enseignante ou l'enseignant donne aux élèves une liste de choses à apporter. L'élève vérifie chaque item avec un crochet.

mesure
measurement
Étape de la démarche d'évaluation qui consiste à recueillir, organiser et interpréter des informations.

mesure ou évaluation
assessment
(En anglais on utilise parfois le mot «assessment» dans un sens large, dans le sens d'évaluation)
Étape de la démarche d'évaluation qui consiste à recueillir et consigner des informations, à les organiser et à les interpréter.

méthodes de consignation de données
methods of data recording
Servent à enregistrer à l'écrit les données pour l'évaluation provenant des activités continues de l'élève, des tests ou des examens.

méthodes d'enseignement
instructional methods
Ensemble de techniques dont l'enseignant ou l'enseignante se sert pour créer un environnement pédagogique. p. ex. l'enquête, la simulation, l'apprentissage coopératif, etc.

méthodes d'évaluation
assessment strategies (assessment techniques)
Techniques employées par l'enseignant ou l'enseignante pour évaluer les apprentissages de l'élève.

méthodes d'organisation
methods of organization
Manières de recueillir et d'organiser des données pour l'évaluation; il faut faire le lien entre la méthode d'organisation (p. ex. les contrats, l'évaluation individuelle, etc.) et le genre d'information à recueillir.

normes
norms
Échelles établies qui servent de points de repère pour interpréter les résultats individuels de l'élève.

notation
grading
Action d'attribuer une note.
* Selon la définition du ministère de l'Éducation du Québec.

objectifs généraux
foundational objectives
Apprentissages clés que l'élève aura acquis après avoir étudié la matière au cours d'une année donnée; doivent correspondre aux capacités de la majorité des élèves inscrits au programme.

objectifs spécifiques
learning objectives
Précisent habiletés, connaissances, attitudes et valeurs qui seront développés chez l'élève au fur et à mesure que celle-ci ou celui-ci atteindra les objectifs généraux de la matière; doivent être énoncés en fonction des résultats obtenus par l'élève.

objectivation
reflective sharing (processing)
Processus de réflexion et de discussion avec l'enseignant et/ou avec ses pairs par lequel l'élève analyse l'apprentissage ou l'évaluation effectuée en vue de faciliter son cheminement ultérieur.

pondération
weighting
Attribution d'une valeur numérique à chacun des éléments d'un ensemble d'objectifs, d'items ou de notes pour en indiquer l'importance relative dans cet ensemble.

postes de travail/postes d'épreuves
work stations/assessment stations
Endroits où l'élève peut accomplir une tâche pour démontrer une compétence précise (p. ex. trouver la masse d'une roche), faire des observations ou manipuler du matériel. L'enseignant peut observer et consigner le comportement des élèves, ou les élèves peuvent consigner leurs travaux sous forme de fiches de travail.
Le poste de travail se prête bien à l'évaluation formative, tandis que le poste d'épreuves sert mieux à l'évaluation sommative.

préjugés
bias
Discrimination exercée à l'égard des élèves en raison de leur sexe, de leur race, de leur culture, de leur situation socio-économique ou de tout autre stéréotype.

présentations
presentations
Activités que l'élève présente à un auditoire. p. ex. pièces de théâtre, concours oratoires, présentations visuelles, etc.

processus interactif
interactive process
Démarche pédagogique qui implique la discussion et le partage entre participants.

programme d'études
curriculum
Ensemble planifié et bien réfléchi d'objectifs et de contenus d'apprentissage se rapportant à l'enseignement-apprentissage d'une matière à un niveau spécifique et qui tient compte du niveau de développement de l'élève.

réflexion
reflection
Retour de la pensée sur elle-même en vue d'examiner plus à fond l'apprentissage ou l'évaluation effectuée.

responsabilité
accountability
Aptitude à rendre compte au public du fonctionnement du système éducatif.

résultats d'apprentissage
learning outcomes
Englobe les faits et données; les concepts; les généralisations; les habiletés psychomotrices progressives; les habiletés cognitives progressives; les processus de raisonnement critique, de résolution de problèmes et de prise de décision; les habiletés dans le domaine de la créativité et de son expression, les habiletés dans le domaine des relations personnelles et sociales et les habiletés dans le domaine des attitudes et des valeurs.

stratégies d'enseignement
instructional strategies
Modes d'enseignement que les enseignants et enseignantes utilisent pour atteindre les objectifs généraux,. p. ex. l'enseignement direct, l'enseignement indirect, l'apprentissage expérientiel, l'enseignement interactif et l'étude indépendante.

techniques d'enseignement
instructional skills
Sont les comportements les plus spécifiques d'enseignement. p.ex. le questionnement, l'explication, etc.

tests de performance
performance test items
Évaluation de la façon dont l'élève se comporte lorsqu'il ou elle a eu l'occasion de pratiquer.

tests et examens
quizzes and tests
Techniques d'évaluation qui évaluent chez l'élève les connaissances de la matière, les processus, les habiletés et les attitudes.

tests oraux
oral assessment
Quand on évalue l'élève oralement plutôt que par écrit.

transmission
reporting
Communication d'informations sur le progrès de l'élève par le biais du bulletin scolaire et des entrevues.

travaux écrits
written assignments
Ce que l'élève fait à l'écrit. p. ex. le journal tenu par les élèves, les rapports de laboratoire, les comptes rendus, les rédactions, etc.

utilisation optimale des techniques
using techniques to their best advantage
Porte sur la meilleure façon d'utiliser les techniques choisies pour un groupe donné.

utilisation systématique de la technique
systematic use of the technique
Fréquence et régularité d'utilisation d'une technique d'évaluation.

Glossaire français-anglais

activités continues de l'élève	*ongoing activities*
apprentissage autonome	*independent learning*
apprentissage expérientiel	*experiential learning*
apprentissages essentiels communs	*common essential learnings*
approches d'enseignement (approches pédagogiques)	*instructional approaches*
Approches pédagogiques *Infrastructure pour la pratique de l'enseignement*	*Instructional Approaches* *A Framework for Professional Practice*
auto-évaluation/co-évaluation	*self and peer-assessments*
bonne fréquence d'évaluation	*appropriate frequency of assessment*
communiquer	*to report*
consignation	*recording*
contrats	*contracts (learning contracts)*
critère	*criterion*
décision	*decision*
demarche d'enseignement et d'apprentissage	*teaching-learning process*
devoirs	*homework*
dimension adaptation (ou pédagogie différenciée)	*Adaptive Dimension*
domaine affectif	*affective domain*
domaine cognitif	*cognitive domain*
domaine psychomoteur	*psychomotor domain*
domaines d'étude obligatoires	*required areas of study*
données consignées	*recorded data*
dossiers de l'élève (portfolios)	*portfolios*
échelles d'appréciation	*rating scales*
échelles d'appréciation holistique	*holistic rating scales*
effet de halo	*halo effect*
enseignement	*instruction*
enseignement direct	*direct instruction*
enseignement indirect	*indirect instruction*
enseignement interactif	*interactive instruction*
environnement pédagogique	*learning environment*
étude indépendante	*independent study*
évaluation	*evaluation*
évaluation de groupe	*group evaluation*
évaluation de la performance	*performance assessment*

évaluation diagnostique	*diagnostic evaluation*
évaluation du programme	*program evaluation*
évaluation formative	*formative evaluation*
évaluation formelle	*formal evaluation*
évaluation individuelle	*individual evaluation*
évaluation informelle	*informal assessment*
évaluation sommative	*summative evaluation*
fiches anecdotiques	*anecdotal records*
grilles d'observation	*observation checklists*
inférence	*inference*
inférence la plus faible possible	*lowest possible inference*
instruments de mesure	*student evaluation techniques (assessment techniques)*
interprétation critériée	*criterion-referenced standard*
interprétation normative	*norm-referenced standard*
interprétation par rapport à une performance antérieure de l'élève	*self-referenced standard*
items à choix multiples	*multiple-choice items*
items à réponse courte	*short-answer items*
items à réponse élaborée	*extended open-response items*
items de type appariement	*matching items*
items de type vrai ou faux	*true/false items*
jugement	*judgement*
kinesthésique	*kinesthetic*
liste de contrôle (aide-mémoire)	*checklist*
mesure	*measurement*
mesure ou évaluation	*assessment*
méthodes de consignation de données	*methods of data recording*
méthodes d'évaluation	*assessment strategies (assessment techniques)*
méthodes d'enseignement	*instructional methods*
méthodes d'organisation	*methods of organization*
normes	*norms*
notation	*grading*
objectifs généraux	*foundational objectives*
objectifs spécifiques	*learning objectives*
objectivation	*reflective sharing (processing)*
pondération	*weighting*

postes de travail/postes d'épreuves	***work stations / assessment stations***
préjugés	***bias***
présentations	***presentations***
processus interactif	***interactive process***
programme d'études	***curriculum***
réflexion	***reflection***
responsabilité	***accountability***
résultats d'apprentissage	***learning outcomes***
stratégies d'enseignement	***instructional strategies***
techniques d'enseignement	***instructional skills***
tests de performance	***performance test items***
tests et examens	***quizzes and tests***
tests oraux	***oral assessment***
transmission	***reporting***
travaux écrits	***written assignments***
utilisation optimale des techniques	***using techniques to their best advantage***
utilisation systématique de la technique	***systematic use of the technique***

Glossaire anglais-français

accountability	responsabilité
Adaptive Dimension	dimension adaptation (ou pédagogie différenciée)
affective domain	domaine affectif
anecdotal records	fiches anecdotiques
appropriate frequency of assessment	bonne fréquence d'évaluation
assessment	mesure ou évaluation
assessment strategies	méthodes d'évaluation
bias	préjugés
checklist	liste de contrôle (aide-mémoire)
cognitive domain	domaine cognitif
common essential learnings	apprentissages essentiels communs
contracts (learning contracts)	contrats
criterion	critères
criterion-referenced standard	interprétation critériée
curriculum	programme d'études
decision	décision
diagnostic evaluation	évaluation diagnostique
direct instruction	enseignement direct
evaluation	évaluation
experiential learning	apprentissage expérientiel
extended open-response items	items à réponse élaborée
formal assessment	évaluation formelle
formative evaluation	évaluation formative
foundational objectives	objectifs généraux
grading	notation
group evaluation	évaluation de groupe
halo effect	effet de halo
holistic rating scales	échelle d'appréciation holistique
homework	devoirs
independent learning	apprentissage autonome
independent study	étude indépendante
indirect instruction	enseignement indirect
individual evaluation	évaluation individuelle
inference	inférence

informal assessment	évaluation informelle
instruction	enseignement
Instructional Approaches *A Framework for Professional Practice*	*Approches pédagogiques* *Infrastructure pour la pratique de l'enseignement*
instructional approaches	approches d'enseignement (approches pédagogiques)
instructional methods	méthodes d'enseignement
instructional skills	techniques d'enseignement
instructional strategies	stratégies d'enseignement
interactive instruction	enseignement interactif
interactive process	processus interactif
judgement	jugement
kinesthetic	kinesthésique
learning environment	environnement pédagogique
learning objectives	objectifs spécifiques
learning outcomes	résultats d'apprentissage
lowest possible inference	inférence la plus faible possible
matching items	items de type appariement
measurement	mesure
methods of data recording	méthodes de consignation de données
methods of organization	méthodes d'organisation
multiple-choice items	items à choix multiples
norm-referenced standard	interprétation normative
norms	normes
observation checklists	grilles d'observation
ongoing activities	activités continues de l'élève
oral assessment	tests oraux
performance assessment	évaluation de la performance
performance test items	tests de performance
portfolios	dossiers de l'élève (portfolios)
presentations	présentations
program evaluation	évaluation du programme
psychomotor domain	domaine psychomoteur
quizzes and tests	tests et examens
rating scales	échelles d'appréciation
recorded data	données consignées
recording	consignation
reflection	réflexion

reflective sharing (processing)	objectivation
reporting	transmission
required areas of study	domaines d'étude obligatoires
self and peer-assessments	auto-évaluation/co-évaluation
self-referenced standard	interprétation par rapport à une performance antérieure de l'élève
short-answer items	items à réponse courte
student evaluation techniques (assessment techniques)	instruments de mesure
summative evaluation	évaluation sommative
systematic use of the technique	utilisation systématique de la technique
teaching-learning process	démarche d'enseignement et d'apprentissage
to report	communiquer
true/false items	items de type vrai ou faux
using techniques to their best advantage	utilisation optimale des techniques
weighting	pondération
work stations/assessment stations	postes de travail/postes d'épreuves
written assignments	travaux écrits